25-lecie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych święciło w dniach 30 i 31 maja 1909 r. jubileusz ćwierć wiekowy. Obchód uroczysty świadczył, jak wielkie znaczenie posiada Towarzystwo w życiu galicyjskim, jakie zaszczytne potrafiło zająć stanowisko.

Przedstawiciele władz (namiestnik, marszałek kraju i wiceprezydent Rady szkolnej krajowej), prezes Koła polskiego, posłowie, delegaci rad miejskich, uniwersytetów i innych wyższych zakładów naukowych, wysłannicy niemal wszystkich towarzystw oświatowych wypowiadali żywe uznanie dla działalności T. N. S. W., życzyli dalszego rozkwitu.

W auli uniwersytetu lwowskiego, gdzie odbywały się posiedzenia jubileuszowego zjazdu członków i walnego zgromadzenia, rozwieszono tablice, uwidoczniające wzrost Towarzystwa. W r. 1884 posiadało ono 200 członków w 5-ciu kołach, w roku 1908 — 1490 członków, zgrupowanych w 28-miu kołach. Szybki wzrost Towarzystwa datuje przedewszystkim od r. 1905 po objęciu przewodnictwa przez prof. K. Twardowskiego.

Dzieje dwudziestopięcioletniej pracy Towarzystwa przedstawia rozesłana członkom praca dr. A. Karbowiaka („Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych 1884—1905. Dodatek do „Muzeum“ str. 188).

Dr. Karbowiak był w trudnym położeniu: pisał historję ludzi, przeważnie dziś jeszcze działających, „oficjalną“, z ich polecenia, dla upamiętnienia jubileuszu.

Praca jego, zestawiająca bardzo sumiennie działalność Towarzystwa i poszczególnych jednostek, nie wznosi się ponad rejestrowanie faktów, streszczanie artykułów i przemówień,—stanowi raczej ramy dla historji Towarzystwa, ułatwiające przyszłą pracę historyczną.

Wydobyć z niej warto najbardziej znamienne momenty z przeszłości T-wa.

Powstało ono wśród warunków ciężkich. Stan szkół średnich, w roku 1868 „przełożonych naprędce i licho z niemieckiego na język polski“ był opłakany: brakowało „ducha prawdziwie narodowego, dostosowanej do potrzeb kraju organizacji, należytego pomieszczenia i uposażenia, potrzebnej liczby odpowiednich i wykształconych nauczycieli.“

Po roku 1878 opinja publiczna, zainteresowana dotychczas tylko sprawami nauczania elementarnego, zajęła się szkolnictwem średnim. W prasie i w sejmie omawiano jego reformę, Akademja Umiejętności z polecenia sejmów powołała komisję dla zbadania stanu szkół średnich. Nauczyciele gimnazjalni, przeciwko którym zwracano zarzuty, na jakie zasługiwał system, pomijani przy ankietach, stali na uboczu. Jedyną organizacją pedagogiczną było Towarzystwo pedagogiczne, założone w r. 1868, zajmujące się wyłącznie szkolnictwem początkowym. Kilku gorętszych ludzi, przedewszystkim dr. Z. Samolewicz, próbowało skłonić nauczycielstwo szkół średnich do samodzielnej akcji reformatorskiej — ale pierwsze usiłowania rozbijały się o odporne stanowisko zarządu Tow. pedag., o apatję ogółu nauczycieli, wywołaną poczęści przez przeświad-

czenie, że władze szkolne niechętnie patrzą na naukową lub społeczną działalność profesorów.

W r. 1882 J. Soleski, Z. Samolewicz, Librewski i Fiszer, doprowadzili, nie zrażając się trudnościami, do zawiązania w obrębie lwowskiego oddziału Tow. pedag. osobnej sekcji dla szkół średnich. „Zarząd główny przyjął fakt ten bez protestu, chociaż go uważał za zamach na byt T-wa". W ciągu r. 1883 powstało na prowincji kilka kółek nauczycieli gimnazjalnych. Projekt utworzenia w łonie T-wa ped. „krajowej sekcji nauczycieli szkół wyższych" spotkał się z zakazem ministerjum, który, wyrażając obawę, iż utworzenie tej sekcji, mogłoby naruszyć powagę zwierzchności szkolnej", opierał się na powodach formalnych.

Wówczas poza—a nawet wbrew T-wu ped.—inicjatorzy przystąpili do zawiązania osobnego stowarzyszenia, jednoczącego profesorów gimnazjalnych i uniwersyteckich i osoby „w jakikolwiek sposób pracujące na polu wychowania średniego". Wypadło zwalczać „niedowierzanie, podejrzywanie, połączone z lekceważeniem wszelkiej pracy naukowej" ze strony władz szkolnych, lękliwość i brak wiary w samym nauczycielstwie. 9-go kwietniu 1884 T. N. S. W. ukonstytuowało się w celu „popierania wszelkich spraw, mających na względzie dobro szkół wyższych lub dobro ich nauczycieli", jednocząc odrazu 200 członków.

Opracowano szerokie plany działania. Od r. 1885 rozpoczęło T-wo wydawanie swego organu „Muzeum", w tym samym roku wydano „Wskazówki do nauki języka polskiego", opracowane przez Fr. Próchnickiego. Działalność T. N. S. W. w kilku rozwijała się kierunkach. Krytykowało ono stan szkolnictwa, projekty i rozporządzenia rządowe, opracowywało referaty w sprawach szkolnych — przedewszystkim w sprawie przepełnienia szkół, ich rozmieszcze-

nia, warunków hygjenicznych, zwracało się do czynników miarodajnych z petycjami, wydawało podręczniki szkolne, bibljotekę dla młodzieży, omawiało na posiedzeniach kół i na łamach „Muzeum“ kwestje metodyczne, szczególniej z zakresu nauczania języków, zastanawiało się nad zagadnieniami wychowawczemi i nad przygotowaniem nauczycieli.

W niektórych sprawach — jak np. w odrzuceniu przez sejm wniosku Małeckiego o utrakwizacji gimnazjów galicyjskich, w sprawie kształcenia pedagogicznego kandydatów zawodu nauczycielskiego, reform egzaminów dojrzałości i w licznych sprawach drobniejszych—głos T. N. S. W. znalazł oddźwięk, wpłynął na ukształtowanie się stosunków.

Rada szkolna krajowa zaznaczała w swym okólniku już w r. 1889, że „udział w pracy T. N. S. W., jak wszelka praca naukowa; poczytywana będzie nauczycielom za zasługę“ i w tym odbijały się pierwsze rezultaty pracy T-wa; podniesienie nauczycieli, stworzenie z nich czynnika, z którym się liczyć wypada. Za rządów Bobrzyńskiego w R. S. K. stosunki się nieco zmieniły—wiceprezydent zaznaczył, że najwyższa władza szkolna krajowa „chce działać z własnej inicjatywy, a nie pod naciskiem Towarzystwa“ uznawał, że konferencje nauczycieli, zwoływane przez R. S. Kr., dają dość pola do pracy pedagogicznej, powątpiewał w niezbędność istnienia Towarzystwa, którego jednakże był członkiem i przed wiceprezydenturą w R. S. K. przewodniczącym koła krakowskiego.

Nauczycielstwo dopiero się wyrabiało. Takie zdania ze strony R. S. Kr. wpływały na wytworzenie „pewnego stanu nieśmiałości“. Działanie T-wa w latach 1893—1905 cechuje pewien zastój, ilość członków nie wzrasta, lub wzrasta słabo, T-wo nie ma świadomości celów i dróg do nich wiodących. Stosunek do władz

jest nieufny, choć nazewnątrz dobry. Dr. Bobrzyński twierdzi, że „krytyka szczera i naukowa“ dawała mu „miarę opinji“, ale opinja ta była często słabą i niepewną siebie.

W roku 1905, po nowych wyborach, które pracę zreformowania T-wa oddały pod kierownictwo energiczne prof. Twardowskiego, działalność się ożywiła, zyskała na różnostronności i świadomości.

Ogólny ruch umysłowy w czasach ostatnich sprzyjał rozwojowi T. N. S. W., którego stanowisko określił nowy przewodniczący, jako „pośrednie i pośredniczące pomiędzy światłym społeczeństwem i czynnikami decydującemi“.

Działalność Tow. Naucz. szkół wyższych niejednokrotnie była omawianą w „Nowych Torach“. Dziś tymbardziej zestawić ją trzeba, by w epoce uroczystego święta jubileuszowego, które posiada znaczenie nietylko domowe dla T. N. S. W., lecz i ogólne dla całego ruchu pedagogicznego na ziemiach polskich, objąć całokształt jego dorobku, scharakteryzować sposoby działania.

W sprawach organizacji szkolnictwa T. N. S. W. zabiera zawsze głos, poważnie i wszechstronnie roztrząsając kwestje bieżące. Jest rzecznikiem autonomji szkolnictwa galicyjskiego, żąda jednak, by R. S. K. przybrała charakter reprezentacyjny, nie urzędniczy, występuje śmiało przeciw biurokratyzmowi R. S. K., żąda ciągłego kontaktu R. S. K. z Towarzystwem, proponuje utworzenie Krajowej Rady pedagogicznej, którąby czuwała nad postępem wychowania w Galicji.

W obronie zawodu nauczycielskiego dąży do uzyskania pragmatyki służbowej i zniesienia tajnej kwalifikacji, wspólnie ze Związkiem państwowym towarzystw nauczycielskich, podejmowało w r. ub. akcję

w tym kierunku. W wielu wypadkach Zarząd główny Towarzystwa występował w sprawie pokrzywdzonych nauczycieli, zdobywał uznanie dla ich praw obywatelskich. W smutnej sprawie suplentów t. j. zastępców nauczycieli wnosi T. N. S. W. memorjały.

Reformę szkolnictwa zapoczątkowały komisje reformy szkolnej we Lwowie i Krakowie. Owocną pracę komisji krak., która opracowała program gimnazjum realnego, scharakteryzował artykuł Z. Nałęcza (patrz „Nowe Tory“ maj).

Projekt założenia ogniska wychowawczego wiejskiego rozbił się o brak funduszów i widoków powodzenia, projekty zreformowanego gimnazjum realnego mają wszelkie dane do urzeczywistnienia.

Organ Towarzystwa, „Muzeum“, od lat 20-tu redagowane przez dr. Br. Mańkowskiego, spotykało się niejednokrotnie z oceną w „Nowych Torach.“ Niezaprzeczenie najbogatsze z polskich czasopism pedagogicznych, z obfitym i redagowanym bardzo żywotnie działem kroniki i sprawozdań — treścią artykułów odbija stan T. N. S. W. Dawniej, umiarkowane i ostrożne, nieufne względem nowinek pedagogicznych, w ostatnich rocznikach zamieszcza i artykuły, referaty i recenzje śmiałe i nowe, nie zamyka swych kart przed żadnym oświetleniem naukowym. Roczniki „Muzeum“ zawierają wiele cennego materjału dla poznania stanu szkolnictwa średniego w ostatnim ćwierćwieczu, przejawów i braku myśli pedagogicznej. Sprawy formalne, omawianie przepisów, okólników i t. p. zajmują w nich wiele miejsca, odpowiada to interesowi nauczycielstwa, które najchętniej dyskutuje na tematy formalne. Ostatnie roczniki „Muzeum“ ożywiają artykuły polemiczne, zwrócone przeciwko R. S. K.

Staraniem T. N. S. W. i Towarzystwa pedagogicznego powstało „Polskie Muzeum szkolne“ (otwarte

w r. 1907), gromadzące dorobek dzisiejszy i pamiątki przeszłości.

Nakładem T. N. S. W. ukazało się blizko 50 podręczników szkolnych; akcja wydawnicza stanowi jedną z największych zasług T-wa, które stworzyło polską literaturę podręcznikową w Galicji. Wśród 50 wydawnictw są rzeczy bardzo dobre, pięknie wydane jak większość książek przyrodniczych, przedewszystkim gieografja Römera — są i rzeczy bardzo słabe, wśród nich owe smutne w dziejach szkolnictwa galicyjskiego, tendencyjne wypisy literackie Tarnowskiego, Próchnickiego. Obok podręczników wydawało T-wo „Bibljotekę dla młodzieży“, która później jako „Bibljoteka T. N. S. W.“ przeszła w ręce F. Westa; rozpoczęto też piękne, na szeroką skalę obmyślane wydawnictwo artystyczno-naukowe pod ogólnym tytułem „Nauka a sztuka“. Na polu samopomocy materjalnej T. N. S. W., stworzyło „fundację Mickiewiczowską“, udzielającą stypendjów rodzinom zmarłych nauczycieli i przystąpiło do zorganizowania asekuracyjnego funduszu wdowiego i sierocego.

Na pole filantropji wkraczają zapoczątkowane kolonje wakacyjne dla uczniów.

Działalność w r. 1908/9, wykazującym przyrost członków i rozwój pracy zarządu głównego, daje obraz zasług i braków Towarzystwa. Na pierwszy plan wybija się zarząd główny—jedyna według statutu reprezentacja T-wa nazewnątrz. Powtarzał on „z wytrwałością“ aktualne postulaty szkolnictwa, występował z memorjałami do R. S. K., do sejmu i do parlamentu w sprawie pragmatyki służbowej nauczycieli, współdziałając z państwowym związkiem austr. tow. naucz. (którego przewodniczącym jest prezes T. N. S. W.), słał memorjały w sprawach potrzeb szkół, przełożył R. S. K. projekt (lwowskiej reformy szkolnej) zastoso-

wania nowych planów ministerjalnych do naszych szkół typu „realnego“, występował w obronie nauczycielstwa i poszczególnych nauczycieli wobec zarządzeń R. S. K. Na wewnątrz—poddał wszystkim kołom pod rozpatrzenie sprawę reformy czesnego, wydał kwestjonarjusz w sprawie gabinetów naukowych.

Fundacja im. Mickiewicza miała do 35.133 kor. i wydała 15 stypendjów po 100 kor., fundusz wdowi i sierocy liczy 222 uczestników, fundusz kolonji wakacyjnych posiada 360 koron. Obrót kasowy Z. gł. wynosił 23.694 kor., obrót administracji wydawnictw 114.485 kor. Fundusz żelazny stanowi 24.862 k. Z wydawnictw Z. gł. na szczególne zaznaczenie zasługuje Spis nauczycieli, wykonany z wielkim nakładem starań i trudu.

W pracy Zarządu głównego widać energję i przedsiębiorczość, podnieść należy zdolności administracyjne, jakie uwydatniają jego członkowie. W kołach, głównym zrębie organizacji T-wa, czuć naogół pewną apatję, brak myśli głębszej. Towarzystwo, które w r. 1909 posiada 1628 członków, 28 kół — odbyło w ciągu roku tylko 153 posiedzenia kołowe, t. j. poniżej normy przepisanej regulaminem. W 130 odczytach i referatach kół nie było żadnego planu. Zarząd główny zainicjował tylko rozprawy nad reformą opłaty szkolnej. Z mnóstwa spraw żywotnych, dotyczących wychowania i szkolnictwa, żadna nie była omawiana w kilku bodaj kołach, z wyjątkiem nowych rozporządzeń ministerjalnych. Że Zarząd główny mógłby i powinien dawać inicjatywę do poważnych dyskusji, podsuwając pytania—świadczy sprawozdanie kilku kół, które zaznaczają, że odczytów nie urządzały, rozważały tylko wnioski Z. gł.

Z odbytych odczytów aż 21, t. j. 16,0% było na tematy ogólne (wrażenia z podróży, rozbiór kwestji

naukowych), nie mające nic wspólnego ze sprawami wychowawczemi, 11 omawiało przepisy szkolne, 7 metodykę nauczania, 7 reformę czesnego, 42 sprawy bieżące i zawodowe, 26 zagadnienia pedagogiczne, 16 stosunek do młodzieży i społeczeństwa. Koła ujawniły pewne właściwości. Tarnowskie zajmowało się przeważnie sprawami zawodowemi, Jarosławskie—społecznemi, Brzeżany—naukowemi, nie posiadającemi związku bezpośredniego ze szkołą.

Wspólnego życia T-wa nie było. Opinja w sprawach pedagogicznych się nie wyrabiała, zainteresowanie studjami pedagogicznemi nie rosło.

Nie rozbudzało go i polskie Muzeum szkolne, zajęte katalogowaniem swych zbiorów (7656 pozycji). Główną jego zasługą dla życia bieżącego było w roku ubiegłym urządzenie wystawy nauki ręcznej i pośredniczenie w nabywaniu pomocy naukowych.

Ze względu na przeciążenie Zarządu głównego sprawami administracyjnemi i akcją nazewnątrz T-wa, odezwało się na walnym zgromadzeniu żądanie, aby pracownicy Muzeum szkolnego starali się i budzić interes pedagogiczny przez podsuwanie tematów do dyskusji i pomoc w zbieraniu materjału, by w ten sposób Muzeum stało się żywym i twórczym łącznikiem pracy odległych czasów i krain z dzisiejszą u nas chwilą. Wniosek ten ze względów formalnych nie uzyskał połowy głosów.

Program na przyszłość, podany w przemówieniu prezesa: sprawa pozaszkolnego życia młodzieży, kwestja suplencka, unormowanie prawnych stosunków nauczycielstwa, równomierniejsze skierowywanie młodzieży do szkół różnego typu, zmiana dotychczasowego stosunku społeczeństwa do szkoły — obejmuje ważne, zasadnicze kwestje, któremi T-wo zajmowało się w latach ostatnich i długo jeszcze zajmować się będzie

musiało. Programu na wewnątrz — budzenia wśród T-wa nowych sił, tworzenia w szeregach nauczycielskich świadomej opinji pedagogicznej nie poruszano wcale; te sprawy, równie jak i reforma kształcenia nauczycieli zarówno szkół średnich, jak i niższych, powinny być uwzględnione w szerszej niż dotychczas mierze, aby świetny rozwój T. N. S. W. nie opierał się na pracy jednostek, nie mógł się zachwiać, gdy tych jednostek zabraknie.

Członkowie Towarzystwa, zarówno nauczyciele, jak i nieliczni pracownicy oświatowi z pośród nienauczycieli mają możność wypowiadania się na dorocznym zjeździe członków.

30 maja po uroczystych przemówieniach (obszernie streszczonych w czerwcowym zeszycie „Muzeum“) odbyła się dyskusja na tematy bardzo żywotne, przy licznym udziale członków, w obecności osób oficjalnycb, zapewniających o swym zainteresowaniu sprawami szkolnemi.

Poseł dr. Buzek wygłosił referat „o stanie szkół średnich w kraju w ostatnim 25 leciu.“ Był to suchy przegląd statystyczny, niezawsze słusznie zestawiający dane, dotyczące poszczególnych gimnazjów. Ciekawe ustępy dotyczyły stanu i narodowości uczniów szkół średnich—przybywa synów chłopskich. Po galicyjskich strejkach rolnych przyrost ten szczególnie silny. W Wschodniej Galicji ułatwia go budowanie burs dla młodzieży. Przyrost uczniów ze sfer żydowskich, niegdyś przesądnych, jest bardzo szybki, szczególniej garną się do szkół realnych.

Złe rozmieszczenie szkół realnych, brak zrozumienia ich ważności, przeszkadzają uprzemysłowieniu Galicji.

O znaczeniu szkoły realnej mówił prof. Łopuszański. Gorąco i przekonywająco przedstawiał zna-

czenie wykształcenia realnego dla społeczeństwa polskiego, w Galicji biernego i służalczego. Uzdolnić je do twórczości, dać w rękę młot, przekuwający stosunki ekonomiczne i społeczne, może reforma wykształcenia średniego Uzasadniając program zreformowanego gimnazjum realnego, opracowany przez komisję krakowską, prof. Łopuszański zwracał uwagę na konieczność podstawy pedagogicznej dla każdego typu szkoły i występował przeciwko idei szkoły jednolitej w klasach niższych, specjalizującej się w wyższych.

Imieniem Koła krak. T. N. S. W. przedstawił prof. Ł. wniosek utworzenia w łonie T. N. S. W. „nieustającej komisji książek szkolnych“.

W dyskusji wyłoniły się wnioski znalezienia wspólnej podstawy dla szkół realnych i gimnazjów i utworzenia jednej szkoły średniej o dwuch paralelnych typach, które przekazano do rozpatrzenia Zarządowi głównemu.

W sprawie nieustającej Komisji książek szkolnych żądano, by tworzyła ona łącznik między wszystkiemi usiłowaniami pedagogicznemi Polski, nie zacieśniała się tylko do podręczników dla szkół średnich, lecz objęła i szkolnictwo elementarne, by nie samo rozpatrywanie podręczników, lecz układanie programów, ocena sposobów metodycznych stało się jej zadaniem. Żądano porozumienia się tej Komisji z R. S. K., przyczym jeden z mówców wypowiadał się za poddaniem Komisji R. S. Kr., inni za wywieraniem przez Komisję wpływu i nacisku na R. S. K., na co odpowiedział wiceprezydent Dembowski, akcentując stanowisko R. S. K. jako władzy. [1])

---

[1]) Uchwała Zjazdu w tej sprawie brzmi „Zjazd członków T. N. S. W. poleca Zarządowi głównemu utworzenie w łonie To-

Inne wnioski Walnego Zjazdu dotyczyły nauki chemji i mineralogji w gimnazjum (pomnożenie godzin mineralogji w kl. V do 3 tyg., nauk przyrod. w kl. VI również do 3, rozszerzenie planu nauk przyrodniczych w szkołach realnych „przynajmniej w tym wymiarze godzin, jaki jest w normalnym planie naukowym szkół niemieckich i czeskich“, konieczności unormowania nauki języka polskiego i stworzenia drugiej posady etatowej nauczyciela języka polskiego, powierzanego często temu, kto ma wolne godziny bez względu na specjalność — wreszcie polecono Z. gł. „by podjął natychmiast walkę z zabójczą dla młodzieży literaturą brukową i wezwał do współdziałania w tej akcji towarzystwa oświatowe wszystkich dzielnic Polski“ i uznano za drogę ku temu najodpowiedniejszą wydawnictwa beletrystyczne, obliczane na zbyt masowy.

Walne Zgromadzenie (udział w nim biorą: Zarząd główny, członkowie honorowi i delegaci kół), po za omówieniem sprawozdań Zarządu głównego i Muzeum, i spraw drobniejszych jak data wakacji, uwolnienie od taks egzaminacyjnych, powzięło kilka postanowień przedstawiających interes ogólny. Uznano potrzebę urządzania w miarę możności wystaw pedagogicznych po większych miastach prowincjonalnych, zorganizowania sekcji wycieczek szkolnych, postanowiono nawiązać blizkie stosunki pomiędzy Kołami a Polskim Muzeum szkolnym przez ustanowienie w każdym Kole jednego członka Zarządu Koła jako stałego pośrednika.

---

warzystwa nauczycieli szkół wyższych „Nieustającej komisji książek szkolnych“. Wniosek więc w zasadzie przyjęto.

(*Dop. Red.*).

W obronie powagi stanu nauczycielskiego wezwano Zarząd główny do poczynienia kroków, aby nie wytaczano „śledztw i dochodzeń wskutek anonimowych doniesień“ i założono protest „przeciw ewentualnemu mianowaniu definitywnym dyrektorem kierownika filji, który ma dopiero trzy lata służby w zawodzie nauczycielskim, a przedtym był kapitanem w wojsku“. Znamiennym momentem było postawienie przez delegata lwowskiego ks. Szydelskiego wniosku: polecić Zarządowi Głównemu czuwanie nad tym, by w wydawnictwach T. N. S. W. nie było ustępów, obrażających czyjekolwiek uczucia religijne, a przedewszystkim uczucia katolików — wniosku, opierającym się na tym, że w pewnej (niewymienionej) książce, pewne twierdzenie zostało podane jako właściwe światopoglądowi judaistycznemu, obalonemu przez naukę—podczas, gdy znajduje się ono w jednym z listów apostolskich.

Po świetnym przemówieniu dr. Twardowskiego, który wykazywał, że T. N. S. W. jest zrzeszeniem zawodowym ludzi nauki, którzy religję uważają za rzecz prywatną, zbyt świętą, by o niej dyskutować na zgromadzeniach, ks. Szydelski wniosek swój cofnął.

Walne zgromadzenie mianowało członkami honorowymi T-wa: J. Czerneckiego, B. Mańkowskiego i Fr. Próchnickiego, do Zarządu Głównego na 3 lata na miejsce ustępujących zostali wybrani: dr. L. Finkel, J. Jędrzejowski, ks. Wołcz i dr. Zagajewski ze Lwowa, W. Kryczyński z Nowego Sącza, K. Strutyński z Kołomyi, F. Tyczka z Bochni; członkami Komisji rewizyjnej: B. Duchowicz, A. Karnowski, W. Kryciński i J. Nogaj.

Walne Zgromadzenie i Zjazd Członków przyniosły nowe myśli. Rzeczą zarówno członków T. N. S. W. jak i Zarządu Głównego jest wprowadzić je w czyn,

powołać do współdziałania inne instytucje polskie.— Zjazd T. N. S. W. pokazał, jak to podkreślił jego prezes—że w pracy dla dobra szkolnictwa współdziałać mogą wszyscy; „trzeba się do niej brać ze wszystkich stron i we wszystkich kierunkach, a tam gdzie są kierunki wszystkie, muszą być i kierunki przeciwne“.

H. Orsza.

O niedorozwoju moralnym.[1]

(Moral insanity).

II.

Rzecz prosta, że oba te typy wykazywać mogą najrozmaitsze odmiany i że istnieją pomiędzy niemi postaci przejściowe o rozmaitych odcieniach i kombinacjach. Niema dwuch o jednakowych przypadkach— wszystkie jednakże posiadają kilka zasadniczych cech wspólnych, a mianowicie: wysuwający się na plan pierwszy niedorozwój sfery uczuciowej, brak jakiejkolwiek zdeklarowanej choroby umysłowej, oraz pozornie normalna lub mało zmieniona inteligiencja.

Powiedziałem „pozornie normalna inteligiencja“ i podkreślam to, gdyż w tym drobnym słówku tkwi punkt ciężkości omawianej przez nas sprawy. Fakt, że istnieją stany patologiczne, w których spotykamy upośledzenie głównie w dziedzinie uczuć, oddawna znany był już lekarzom francuskim, a *Grohman* posługiwał się nim, budując swą znaną teorję o poszczególnych władzach duszy. *Richard* w r. 1855 wyodrębnił w specjalne postaci chorobowe takie przypadki, w których stwierdzono wyłącznie nienormalne uczucia, skłonności, temperamenty, zaś rozsądek nie wykazywał wyraźnych zboczeń. Owo „obłąkanie uczuciowe“

---

[1]) Patrz zeszyt sierpniowy.

Richard'a zostało przekształcone w opracowaniu autorów francuskich, niemieckich i włoskich w koncepcję „zwyrodnienia moralnego“, jako jednostronnego ograniczonego spaczenia uczuć moralnych.

Sprawa ta od wielu lat jest tematem licznych dysput i polemik naukowych i dzisiaj jeszcze niema jedności poglądów na tym polu. Zwalczano mianowicie możliwość ograniczonego schorzenia sfery uczuciowej i dziedziny pojęć moralnych na zasadzie wszechstronnego i ścisłego związku pomiędzy poszczególnemi elementami życia psychicznego, oraz na zasadzie pewnych, jakkolwiek nieznacznych, braków inteligiencji u takich osobników; w ten sposób uczyniono zamach na samoistność niedorozwoju moralnego, jako jednostki chorobowej i zepchnięto je do jednego z poddziałów ogólnego niedorozwoju umysłowego. Nie ulega jednak żadnej wątpliwości, że takie postawienie kwestji—świadomie czy nieświadomie—miało na widoku stosunek jej do reformy prawa kryminalnego.

Że rozwój rozsądku i rozwój uczucia są od siebie do pewnego stopnia niezależne, o tym poucza choćby codzienne doświadczenie. Istnieją niewątpliwie ludzie o wybitnie rozwiniętej inteligiencji, którzy stoją nizko pod względem moralnym i odwrotnie. Spotykamy dalej w niektórych stanach patologicznych, a zwłaszcza w t. zw. otępieniu wczesnym, proces chorobowy, który przedewszystkim i najdotkliwiej uszkadza odpowiedzialność uczuciową, gdy postrzeganie, pamięć i sądzenie, mogą być zachowane stosunkowo dobrze. Bądź co bądź zupełna niezależność od siebie poszczególnych dziedzin psychiki jest fikcją, której nie odpowiada rzeczywistość.

Istotnie przy bliższym poznaniu umysłowości osobników, dotkniętych niedorozwojem moralnym, stwierdzamy w niej z łatwością pewne braki: braki te po-

legają głównie na niedostatecznej władzy sądzenia (specjalnej nieudolności do wyprowadzania sądów). Stąd też wypływa w życiu codziennym nieumiejętność prawidłowej oceny warunków życiowych i przystosowania się do nich, zupełny brak możności panowania nad sobą, nieudolność wyprowadzania uogólnień z złożonych materjałów faktycznych, nieumiejętność odróżniania rzeczy zasadniczych od mniej istotnych, prawdopodobnych od nieprawdopodobnych, słaba świadomość realnej wartości własnych twierdzeń, brak myśli przewodnich w procesie kojarzenia—i stąd też brak planowości w myśleniu i postępowaniu. Z tego samego źródła wypływa pewna inercja życiowa i nieumiejętność oparcia się swym zachciankom, jak to ilustruje wyraźnie przykład głośnej i poddawanej wielokrotnie ekspertyzom psychjatrycznym księżniczki, która nie potrafiła oprzeć się, gdy jej ofiarowywano kapelusze, buciki, parasolki i t. p.

W ostatnich czasach do bardziej subtelnej analizy i charakterystyki zmian intelektualnych u takich typów przyczynił się bardzo rozwój psychologji doświadczalnej, która stwierdziła następujące cechy ujemne: postrzeżenia zmysłowe, czasowe i przestrzenne bywają odróżniane z niedostateczną ostrością (*Gilbert*, *Bourdon*, *Sharpe* i *Titchener*, *Binet)*, ostrość wyższych zmysłów stoi niżej przeciętnego poziomu *(Binet*, *van Biervliet)*, postrzeganie jest niedokładne i co ważniejsza jednostronne *(Meumann)*, uwaga chwiejna i wybitnie dynamiczna *(Consoni)*, pamięć może być dobra, lecz zazwyczaj jednostronnie rozwinięta (*Gilbert*, *Binet* i *Henri*, *Lobsien*, *Ebbinghaus*, *Winteler*, *Mayer*, *Parison*), zeznania o przeżytych faktach są niepewne (*M. Dürr)*, reprodukcja wyobrażeń jest monotonna, perseweracyjna, powierzchowna przy łatwiejszych reprodukcjach, zazwyczaj mało oryginalna i niedostępna dla operowa-

nia wartościami abstrakcyjnemi, czynność kombinacyjna i syntetyczna słabo rozwinięta *(Binet, Simon, Masselon, Winteler, Ebbinghaus, Mayer).*

Bądź co bądź te w gruncie rzeczy nieznaczne zmiany inteligiencji nie mogą nam wytłumaczyć owej głębokiej przepaści pomiędzy sferą umysłową z jednej, a sferą uczuciową z drugiej strony. To też istotnie mechanizm psychologiczny powstawania niedorozwoju moralnego stanowi jeden z najbardziej ciekawych problematów duszy dziecka. Możnaby owe stany defektu moralnego, które oprócz wrodzonych, jak to zobaczymy później, mogą być i nabyte—porównać do wrodzonej lub nabytej ślepoty na niektóre kolory. Jest to więc swojego rodzaju daltonizm psychiczny, gdzie psychiczna siatkówka staje się na niektóre bodźce nieczuła, a dziecko wskutek tego ślepe pod względem etycznym. I w jednym i w drugim przypadku okoliczności życiowe uczą takiego daltonistę do pewnego stopnia maskować swój defekt. Tak np. człowiek ślepy na kolor purpurowy, przy okazaniu mu purpurowej róży może trafnie określić jej barwę, gdyż doświadczenie przez powtarzanie skojarzyło mu abstrakcyjne pojęcie róży z pojęciem „purpurowej“, pomimo to nie ma on wtedy bezpośredniego poczucia tej barwy i nie rozpozna jej w szeregu innych. Tak samo i wiele dzieci z niedorozwojem moralnym teoretycznie daje sobie radę z swym katechizmem etycznym, potrafi na zawołanie wyrecytować wiele budujących maksym na temat tego, co należy, a czego nie należy czynić, ale praktycznie: kłamią, kradną, mordują — posiadają one abstrakcyjne pojęcia etyczne, ale konkretnie pojęcia te są u nich niepobudliwe. I to jest może moment najważniejszy w pojmowaniu psychologicznego mechanizmu tej sprawy. Defekt etyczny ujawnia się w niepobudliwości, w niedostatecznym zabarwieniu uczucio-

wym pojęć etycznych. Tych ostatnich nie zawsze brak, przeciwnie—mogą one istnieć, lecz praktycznie w odpowiedniej chwili nie mogą znaleźć zastosowania. Jest to wiedzenie abstrakcyjne, ale nie „czujące wiedzenie“, jak to kiedyś pięknie powiedział Żeromski, za pomocą którego jedynie możemy czuć i postępować etycznie.

Temu mechanizmowi psychologicznemu powstawania niedorozwoju moralnego należy przeciwstawić drugi, który polega nie na otępieniu uczuć moralnych, lecz na nadmiernej drażliwości uczuciowej, wobec której nie mogą przyjść do skutku wyższe sądy etyczne — lub też na zbyt silnych uczuciach egoistycznych, które przytłumiają wszystkie inne. I jeden i drugi mechanizm ten opiera się psychologicznie na nienormalnym zabarwieniu uczuciowym wyobrażeń. Wiadomo bowiem, że u normalnego człowieka każdemu wyobrażeniu towarzyszy pewne zabarwienie uczuciowe. Jeżeli zabarwienie uczuciowe wyobrażeń jest słabe, niedostateczne, wtedy widzimy owe słabe charaktery, wahające się pomiędzy złym i dobrym, łatwo podatne suggestji z zewnątrz. Jeżeli zabarwienie to jest nadmierne, wtedy powstają natury gwałtowne, namiętne, mogące stać nawet wysoko pod względem etycznym, lecz łatwo wpadające w błędy i krańcowość. Przy opacznym wreszcie zabarwieniu uczuciowym wyobrażeń powstają wreszcie te typy, których charakterystykę naszkicowałem tutaj.

Jeżeli teraz zastanowimy się nad przyczynami i warunkami, na których tle powstaje niedorozwój moralny, to zastrzec się musimy, że chodzi nam tutaj wyłącznie o niedorozwój wrodzony, który stanowi olbrzymią większość przypadków. Istnieją bowiem i nabyte defekty uczuciowe, które powstawać mogą na tle najrozmaitszych chorób fizycznych, a głównie umysło-

wych. Podobieństwo stanów tych jest tym większe, im lepiej zachowane są władze umysłowe. Stany takie spotykamy również przy ciężkich nerwicach—neurastenji, histerji, po urazach głowy, ciężkich wstrząśnieniach, przy przewlekłym zatruciu—zwłaszcza alkoholem. We wszystkich innych przypadkach upośledzenie moralne jest defektem wrodzonym, rozwijającym się na tle mniej lub więcej ciężkiego *obarczenia dziedzicznego*.

O *obarczeniu dziedzicznym* mówimy wtedy, gdy dziecko pochodzi z rodziny, w której kilku członków cierpiało na choroby umysłowe lub nerwowe. Z licznych wyprowadzonych dzisiaj już z naukową ścisłością drzew genealogicznych wynika, że ilość chorób umysłowych wśród potomków jest stosunkowo nieznaczna, gdy obarczenie jest jednostronne (ze strony ojca lub matki), natomiast ilość ta wzrasta o 50—70%, gdy obarczenie jest częstotliwe, obustronne, t. zw. *konwergujące*. Zbadanie tedy takiej statystyki indywidualnej w każdym poszczególnym przypadku może dostarczyć nam dowodów, czy mamy do czynienia tylko z fizjologicznym odchyleniem się od normy etycznej, czy też defekt moralny jest skutkiem odziedziczonego usposobienia chorobowego. Obarczenie owo może być odziedziczone lub też podczas życia indywidualnego rodziców nabyte wskutek zatruć (alkoholem, morfiną), zakażeń bakterjami (przymiot, gruźlica), na skutek takiego usposobienia chorobliwego ustrój nerwowy dziecka ulega dwojakiego rodzaju uszkodzeniom: bardziej poważne zmiany występują w postaci anatomicznych zniekształceń mózgu i rdzenia, zmiany bardziej subtelne przejawiają się w postaci czynnościowych zaburzeń ustroju nerwowego i kory mózgowej bez wyraźnych i dostępnych dla dzisiejszych metod badania zmian anatomicznych. Analiza drzew gieneologicznych, przeprowadzona poprzez wiele generacji

wstecz, którą zawdzięczamy głównie badaniom giesseńskiego psychjatry, *Sommer'a*, pozwoliła nam wyodrębnić dwie postaci obarczenia dziedzicznego: obarczenie *zwykłe* i obarczenie *degeneracyjne*—w pierwszym przypadku choroby nerwowe i umysłowe występują rzadziej i są bardziej osobliwe, w drugim występują częściej i mają cięższy przebieg i bardziej poważne rokowanie. Niedorozwój moralny należy do tej drugiej kategorji.

Przyczyny ogólne, które mają tu znaczenie zasadnicze, są tedy te same, na których tle występuje zwyrodnienie wogóle. Z pomiędzy 200 wychowańców zakładu poprawczego w *Lichtenbergu* pod Berlinem stwierdził *Mönkelmöller* niemniej niż 78, których ojcowie byli pijakami, w 5 przypadkach matka była pijaczką, w 2—oboje rodzice. Prócz tego w 24 przypadkach stwierdzono chorobę umysłową, w 26 epilepsję, w 25 inne cierpienia nerwowe rodziców. Wymienić należy jeszcze gruźlicę, przymiot oraz usposobienie artrytyczne. Pewne znaczenie ma również i poczęcie w stanie nietrzeźwym, jakkolwiek wpływ ten niewątpliwie jest przeceniany.

Istnieją wreszcie, wprawdzie bardzo rzadkie przypadki, w których nie udaje się wykryć żadnego obarczania dziedzicznego i wtedy szkodliwego wpływu doszukiwać się należy w sposobie życia i odżywiania karmiącej matki, w ciąży, przebiegającej w ciężkich warunkach i wśród silnych wstrząśnień moralnych, w ciężkim porodzie, z silnemi bólami, z nakładaniem kleszczy na główkę, wadliwym odżywianiu dziecka, złych warunkach hygjenicznych, chorobach zakaźnych, zatruciach i t. d.

Nie bez znaczenia jest tu również i wadliwe wychowanie, które spotykamy właśnie najczęściej w rodzinach, w których istnieją równocześnie choroby umy-

słowe, nerwowe, epilepsja, a zwłaszcza alkoholizm; rodzice nie mają tu autorytetu, dzieci mają w domu zły przykład i w ten sposób na podatnym już z natury gruncie kiełkuje złe ziarno. Znany jest przytym fakt wzajemnego ciążenia ku sobie psychopatów, stąd też częste małżeństwa między nimi i obustronne obarczenie dziedziczne.

Wpływ wychowania na rozwój indywidualności etycznej ilustruje do pewnego stopnia fakt, że ilość dzieci, zrodzonych nieślubnie, pomiędzy wychowańcami zakładów poprawczych •i pomiędzy prostytutkami o wiele przekracza normę przeciętną. Z badań *Leppmann'a* nad przestępcami, internowanemi w berlińskim więzieniu Moabicie, wynika, że na 18 tysięcy przestępców recydywistów, 2000 było dzieci nieślubnych, a 6000 straciło matkę, ojca lub oboje rodziców przed 6-ym rokiem życia. Z materjału lichtenberskiego wynika, że w okresie 1887—1897 na 705 przyjętych wychowańców było 134 dzieci nieślubnych; z 200 wychowańców, poddanych szczegółowemu badaniu, 47 zmarł ojciec, 29 matka, 13 oboje rodzice. Ilość przypadków, w których w wychowaniu brak było energicznej ręki ojcowskiej, powiększa się jeszcze w materjale tym o tyle, że w 15 przypadkach rodzice żyli w separacji, a dziecko było przy matce. Przytym u wielu wychowańców, których rodzice żyli, wpływ ich wychowawczy był najzupełniej fikcyjny, gdyż chłopcy na skutek zajęcia swego — przeważnie, jako przekupnie uliczni, piccolowie w restauracjach i t. d., do głębokiej nocy byli zdala od rodzicielskiego domu i wpadali wprost w objęcie zepsucia i szkodliwych wpływów wielkomiejskich.

Jako ilustrację wreszcie deprawującego wpływu otoczenia, przytoczę z tego samego niezmiernie interesującego materjału kilka przykładów. W 4 przypad-

kach matka wychowańca, zaś w 3 siostra oddawała się prostytucji. Jeden z wychowańców już w 13-ym roku życia był czynny jako sutener i zarabiał wcale nieźle. Inny znów chłopiec 14-letni sypiał z matką w jednym łóżku i wysyłany bywał regularnie z domu, gdy przychodził „gość“. Inny jeszcze musiał nawet chować się pod łóżko, gdy jego matka, jak się wyrażał dobitnie, „robiła świństwa“. (Chłopiec ten w gruncie rzeczy nie był wcale tak zepsuty, jakby się można było spodziewać).

Z kwestją tą wiąże się ściśle ważny wpływ budzącego się popędu płciowego — szkodliwości, które przynosi z sobą ten okres, są tym większe, że wtedy właśnie następuje rozwój i ugruntowanie się wyższych pojęć etycznych i że objawy niedorozwoju moralnego w tym właśnie okresie często wybuchają z całą siłą, prowadząc niejednokrotnie do konfliktów z kodeksem karnym. I tutaj zbliżyliśmy się do jednego z najważniejszych punktów niniejszych roztrząsań, a mianowicie do stosunku niedorozwoju moralnego, do *przestępstwa*.

Jak wiadomo i jak to wykazują przytoczone przezemnie na samym początku przykłady, indywidua, dotknięte niedorozwojem moralnym, skłonne są już w wczesnym dzieciństwie do popełniania najbardziej dzikich i najbardziej wyrafinowanych przestępstw i okrucieństw, nie zdając sobie zupełnie sprawy ze zbrodniczości swego czynu. Najświeższym i najbliższym przykładem tego jest zabójstwo na ulicy Strzeleckiej na Pradze staruszki Kobylańskiej przez piętnastoletnią Niwińską: ohydny sposób, w jaki przestępstwo zostało wykonane, i zdumiewający cynizm, z jakim morderczyni przyznała się do okropnego czynu sprawiają, że wprost trudno uwierzyć, żeby to prawie dziecko mogło dopuścić się tak potwornej zbrodni. Dopóki mamy do czy-

nienia z osobnikiem nieletnim, sprawa pod względem praktycznym przedstawia się w sposób dość prosty: odsiaduje on karę w zakładzie poprawczym; rzecz komplikuje się jednak z chwilą, gdy ten sam osobnik przejdzie przez Rubikon pełnoletniości. Jaką miarę przykładać ma sprawiedliwość w ocenie przestępstwa, popełnianego przez takie ex-dziecko, dotknięte niedorozwojem moralnym? Pytanie to jest tymbardziej usprawiedliwione, że t. zw. „pozytywna szkoła" włoska antropologiczno-kryminalna z *Lombroso* na czele każdego zbrodniarza stara się podciągnąć pod typ niedorozwoju moralnego. Nie tutaj miejsce wdawać się w rozbiór i krytykę aż nadto znanych i ponad ich wartość naukową popularnych teorji *Lombroso* o t. zw. „urodzonym zbrodniarzu" („delinquente nato"). Jak wiadomo, poucza *Lombroso*, że przestępca w znacznej ilości przypadków wykazuje specjalny typ, który w charakterystycznych cechach organizacji fizycznej (anomalje budowy ciała), oraz duchowej odchyla się od typu rasy i wogóle od normalnego typu ludzkiego. W teorji tej mieści się zaledwie cząstka słuszności. Nie ulega wątpliwości, że istnieją jednostki, które na skutek nienormalnych skłonności dziedzicznych nawet bez współdziałania zewnętrznych niepomyślnych okoliczności stają się typami niespołecznemi i antyspołecznemi i że te właśnie indywidua stanowią jednocześnie typ niedorozwoju moralnego i typ urodzonego przestępcy. Ich cała organizacja psychiczna, uniemożliwia im już *à priori* kroczenie drogą przeciętnego normalnego człowieka.

Wszystko to jednak da się zastosować zaledwie do cząstki osobników zbrodniczych, lecz bynajmniej nie do całej ich masy, jak to czyni *Lombroso* i jego uczniowie. Co się tyczy przedewszystkim cech fizycznych, anomalji rozwoju ciała (oznaki zwyrodnie-

nia), które tak ważną rolę odgrywają w teorji *Lombros'a*, to w ogóle zaznaczyć trzeba, że cechy te nie pozwalają nigdy na wyprowadzenie określonego wniosku o rozwoju mózgu, a tymbardziej o stopniu rozwoju władz umysłowych. I znowu tutaj przytoczyć muszę dane z pracy *Mönkemöller'a*, która w całej olbrzymiej literaturze, poświęconej zboczeniom moralnym, jest niemal jedyna, opierająca badania nad niedorozwojem moralnym młodzieży i dzieci na dokładnej analizie materjału zakładowego pod względem socjologicznym, cielesnym, antropologicznym i psychjatrycznym. Z danych tych wynika, że właśnie w tym okresie, w którym byłoby najbardziej ważne i pożądane wykryć dziecięce skłonności zbrodnicze i za pomocą cech objektywnych stwierdzić ich chorobliwość, ażeby ewentualnie zawczasu móc uczynić je nieszkodliwemi; właśnie wtenczas, powtarzam, brak jest tych zewnętrznych oznak rozpoznawczych, tak że ostatecznie skazani jesteśmy na wyczekiwanie czasu, kiedy młodociany przestępca przez czynności swoje zadokumentuje swoje niebezpieczeństwo dla ogółu. Specjalnie uderza w bogatym tym materjale niezmierna rzadkość t. zw. „fizjognomji przestępczej", o której wiele się mówi w stosunku do typów dorosłych (3 przypadki na 200).

Daleko ważniejsze jednakże, niż dowody, zaczerpnięte z fizycznych właściwości typu, są psychologiczno-antropologiczne wywody szkoły włoskiej, streszczające się mniej lub więcej dokładnie w twierdzeniu, że każda czynność zbrodniarza urodzonego przestępcy identyczną jest z przejawami niedorozwoju moralnego i zaburzeń umysłowych epileptycznych. Jasne jest, że przy takim postawieniu kwestji, znika zupełnie różnica pomiędzy urodzonym przestępcą, a zbrodniczym chorym umysłowym, jasną jest również, że koncepcja taka pociąga za sobą bardzo ryzykowne wnioski, dotyczą-

ce postępowania prawnego z takimi osobnikami. Brak czasu nie pozwala mi na przytaczanie argumentów przeciwko takiemu traktowaniu kwestji, (zaczerpniętych z współczesnej nauki psychjatrycznej), pragnąłbym jednak zaznaczyć to stanowisko, które wobec dzisiejszego stanu wiedzy, wydaje mi się najbardziej słuszne.

Otóż t. zw. „urodzony przestępca“ (człowiek-zbrodniarz *Lombros'a*) może być uważany raczej za chorobliwy wytwór organizmu społecznego, być może nawet z pewnemi zastrzeżeniami za specjalną odmianę antropologiczną, lecz nie za chorego umysłowego, dopóki prócz defektów w sferze moralnej, nie możemy stwierdzić innych cech choroby umysłowej. Jakież tedy istnieją kryterja, pozwalające nam odróżnić t. zw. „urodzonego przestępcę“ od osobnika dotkniętego niedorozwojem moralnym? Jednemu i drugiemu wspólny jest defekt etyczny, sięgający wstecz aż do wczesnego dzieciństwa, który przejawia się w tendencji do czynów antispołecznych. Dopóki jednakże defekt ten ogranicza się do zubożenia i spaczenia tylko etycznych właściwości człowieka, pozostaje on wyłącznie tematem dociekań kryminalno-antropologicznych. Dopiero wtedy, gdy do cech tych dołączają się zmiany w dziedzinie intelektualnej, sprawa wkracza w dziedzinę choroby umysłowej, zwalniającej zbrodniarza od odpowiedzialności za swój czyn.

Pozostaje mi powiedzieć jeszcze słów kilka o dalszym losie dzieci, dotkniętych niedorozwojem moralnym. Ich całe życie późniejsze jest jedną ciągłą walką z ustanowionym porządkiem społecznym. Wcześnie bardzo rozwija się u osobników tych poczucie jaskrawego przeciwieństwa do tego środowiska, które ich odpycha. Zaczyna się tedy uciekanie z domu, bezplanowe i bezcelowe włóczęgostwo, żebranina, drobne kradzie-

że i t. d. Częstokroć już w wczesnym okresie rzecz kończy się na zakładzie poprawczym, daleko częściej jednakże dopiero więzienie stawia kres karjerze życiowej takiego osobnika. I tutaj braknie zrozumienia swego postępku i położenia, uważają się za męczenników, których prześladują niewinnie i okrutnie. Ciężar więzienia znoszą jedni z nich z łaszącą się pokorą, inni natomiast i tam nawet prowadzą chytrą, podstępną i uporczywą walkę z administracją zakładu. Przytym wogóle są tchórzliwi, skłonni raczej do biernego oporu niż do napaści czynnych, niedostępni jakiemukolwiek przyjaznemu zbliżeniu się do nich, skłonni do wybitnych wahań w nastroju. Wielu kończy w zakładach dla obłąkanych zupełnym stępieniem umysłowym. Niezawsze jednak zejście jest tak beznadziejnie ponure, jak o tym przekonamy się zaraz, mówiąc o leczeniu niedorozwoju moralnego.

I tutaj odrazu stwierdzić należy ten fakt niepocieszający, że o ile chodzi o wychowanie lecznicze pierwszego typu dzieci, dotkniętych niedorozwojem moralnym—t. zw. typu czynnego, o tyle nadzieje nasze na wyniki pomyślne są bardzo nieznaczne. Wszelkie środki wychowawcze, które stosujemy zazwyczaj u dzieci normalnych, okazują się tutaj zawodne, gdyż dziecko takie nieczułe jest na napomnienie, pochwałę, naganę i karę. Ponieważ tedy w wypadkach takich trudno liczyć na możliwość spokojnej symbjozy takiego osobnika z społeczeństwem, należy starać się ochronić społeczeństwo od niebezpieczeństwa. jakie mu z tej strony zagraża. Umieszczać tedy należy takie dzieci w specjalnych zakładach, które są czymś pośrednim pomiędzy więzieniem a zakładem dla umysłowo chorych, a więc szpitalem z nieco surowszym, lecz nie więziennym jednak rygorem. Wzorowym typem zakładu takiego jest słynny *Lichtenberg* pod Berlinem.

Internowanie trwać tutaj może nieraz całe życie, natomiast nie wykluczone są krótsze lub dłuższe próby pozostawienia wychowańca na wolnej stopie. Obok odpowiedniego głównie fizycznego zajęcia na powietrzu, specjalną uwagę poświęcić należy odżywianiu, oraz wychowaniu etycznemu takiej młodziezy. I tutaj jeszcze nieraz wbrew oczekiwaniu ukazują się drzemiące zdrowe zalążki, które udaje się czasem rozwinąć. Często też u typów nawet bardzo gwałtownych popędy z czasem łagodnieją i racjonalne wychowanie lecznicze w zakładzie takim umożliwia im późniejsze współżycie ze społeczeństwem. (Specjalnie baczna piecza powinna być poświęcona sferze płciowej takiej młodzieży, która odgrywa niezmiernie doniosłą rolę w rozwoju chorobliwych popędów). Słusznie bardzo zwraca uwagę *Laqueur*, że dzieci takie wyłączone być powinny nietylko z ogólnych zakładów naukowych, lecz nawet ze szkół pomocniczych dla dzieci mało rozwiniętych (t. zw. „Hilfsschulen“) z powodu ich szkodliwego wpływu na inne dzieci. Zaznaczyć także muszę zupełną nieodpowiedniość umieszczania takich dzieci w t. zw. „instytutach poprawczych“ w rodzaju naszych „Osad rolnych“ głównie z powodu braku w nich opieki fachowo-psychjatrycznej, którąby umiała odseparować ten niewątpliwie patologiczny element od dzieci tylko „moralnie zaniedbanych“.

Daleko bardziej pomyślne szanse daje wychowanie lecznicze drugiej kategorji nierozwoju moralnego, mianowicie „*typu biernego*“. Dzieci przy pewnym stopniu zamożności mogą pozostawać nawet w domu rodzicielskim, o ile istnieją gwarancje odpowiedniego wychowania leczniczego; i tutaj jednak odpowiedniejsze jest umieszczanie dzieci w specjalnych zakładach wychowawczych. Nie ulega żadnej wątpliwości, że dzieci takie, początkowo pozbawione wszelkich uczuć,

z czasem poprawiają się znacznie—i współżycie z niemi nie należy do trudnych.

Nie tutaj miejsce na wyszczególnianie i analizę środków wychowawczych, które z dziecka takiego mogą zrobić względnie pożytecznego członka społeczeństwa; Chciałbym jednakże zwrócić uwagę na metodę rozwijania uczuć etycznych, która dotąd w wychowaniu leczniczym takich dzieci nie znalazła jeszcze dostatecznego zastosowania.

Dotychczasowe metody wychowania *etycznego* opierały się wyłącznie na psychologicznej zasadzie t. zw. „przenoszenia uczuć“ („Gefühlsübertragung). Zasada ta polega na tym ogólnie znanym fakcie, że przedmiot ściśle skojarzony pojęciowo z innym przedmiotem, z którym związane jest wrażenie przyjemne lub nieprzyjemne, sam obudza w nas uczucie analogiczne. Tak np. jeżeli ktoś w jakiejś niezbyt malowniczej okolicy przepędził jakieś szczególnie przyjemne chwile, wtedy i sama okolica wydaje mu się piękniejsza niż na to zasługuje: osobnik ów *przenosi* wrażenie przyjemne, otrzymane ze swych przyjemnych przeżyć, na daną okolicę. Inny przykład: matce podoba się niezmiernie imię dziecka—imię to nie jest bynajmniej szczególnie piękne, ale matka przenosi wrażenie, jakie odbiera uczuciowo od dziecka i na jego imię.

Przykładów takich możnaby przytoczyć wiele, wykazują one ogromną rolę zasady „przenoszenia uczuć“ w mechanizmie wychowania. Jej to zawdzięczać należy w głównej mierze, że pierwszy zasób wzruszeń emocjonalnych, które indywiduum wnosi z sobą w życie, powoli od czysto zmysłowych pierwiastków rozszerza się na coraz to nowe ogniwa pośrednie, dopóki wreszcie nie zacznie się kojarzyć z zupełnie abstrakcyjnemi altruistycznemi przedmiotami sfery etycznej.

Jednakże motyw „przenoszenia uczuć“ nie jest bynajmniej jedynym czynnikiem w sprawie wychowania etycznego. Niemniej ważnym środkiem wychowawczym jest tutaj *suggestja*. Jeżeli chodzi o sprawy czysto psychiczne, to istota *suggestji* w najgłówniejszych zarysach polega na tym, że zjawisko psychiczne nie rozwija się ze zwykłych uzależniających je przyczyn, lecz występuje dla tego, że narzucone zostało z wielką siłą wyobraźni osobnika, bądź przez własne wyobrażenie, bądź przez osobę postronną. Suggestyjność umysłu dziecięcego i jej rola w kształtowaniu się psychiki dziecka jest olbrzymia, wykazał to między innemi dobitnie *Binet* w swych klasycznych doświadczeniach. Dotychczas jednak zwracano uwagę wyłącznie na suggestyjność dziecka w dziedzinie myślenia, nie poruszając zupełnie sfery uczuć. A jednak istnieją fakty, wskazujące na to, że i w tej dziedzinie odgrywa ona rolę niepoślednią. Tak np. fakt, że ku końcowi pierwszego roku życia dziecko wykazuje już wyraźne zadowolenie na widok swego odbicia w lustrze, da się wytłumaczyć li tylko na zasadzie suggestji uczuciowej, gdyż nie może odgrywać tu roli jeszcze ani zrozumienie sytuacji, ani poznanie własnego wizerunku, ani nierozwinięty jeszcze zmysł komizmu. Poprostu przyzwyczajeni jesteśmy, trzymając dziecko przed lustrem, suggestjonować mu za pomocą odpowiedniej mimiki uczucie zadowolenia. Zupełnie tak samo wytłumaczyć sobie można radość małych dzieci przy widoku innych małych dzieci: nie wypływa ona bynajmniej z odczucia ich naturalnego uroku i wdzięku, ale raczej z tego, że widzą one stale oznaki radości ze strony starszych przy zetknięciu się z małemi dziećmi, i w ten sposób reakcja uczuciowa przechodzi na nie suggestyjnie.

Otóż powracając do wychowania leczniczego dzieci, dotkniętych niedorozwojem moralnym, powiedzieć

trzeba, że zwykłe metody, polegające na zasadzie „przenoszenia uczuć“ i starające się oddziaływać za pomocą kary i nagrody zawodzą tu najzupełniej z łatwo zrozumiałych powodów. Inteligiencja dziecka nie jest tu dostateczna, ażeby dla przeniesienia uczucia zbudować niezbędny most myślowy pomiędzy zabarwionym dodatnio faktem nagrody lub zabarwionym ujemnie faktem kary z jednej strony — a etyczną wartością postępku z drugiej. Natomiast przy pomocy suggestji uczuciowej następuje bezpośrednie połączenie wyobrażenia etycznie dodatniego czynu z odpowiednią reakcją uczuciową i w ten sposób dziecko unika owej drogi okólnej, dla której wykonania nie wystarczają mu jego siły umysłowe. Nie tutaj miejsce na rozwijanie metod i zasad wychowania lecznicego za pomocą suggestji uczuciowej, gdyż mogłoby to stanowić temat nie jednej konferencji, sądzę jednak, że metoda ta ma przed sobą przyszłość i wielkie znaczenie praktyczne w sprawie leczenia niedorozwoju moralnego. Będzie to pięknym tryumfem wiedzy, gdy w tych biednych i upośledzonych duszach dziecięcych zdoła zaszczepić ziarno współczuwania i miłowania i rozwinąć ich drzemiące władze umysłowe ku ich własnemu szczęściu i pożytkowi ogółu.

Dr. Władysław Sterling.

Czasopismo dla dzieci.[1])

Czy potrzebne jest czasopismo dla dzieci? — Próba pisma postępowego.—Czego właściwie dzieciom potrzeba?

W roku bieżącym zaczęło wychodzić nowe pismo dla dzieci p. t. „Promyk“, redagowane przez B. Bobrowską w Krakowie. Redakcja w prospekcie swym zaznacza, że ponieważ „dziecko rwie się do wszelkiej zadrukowanej bibuły i czytałoby bez wyboru wszystko, co mu pod rękę popadnie, przeto musimy dać pismo, dla niego przeznaczone. Promyk służyć chce gorąco i szczerze zadaniom nowoczesnego wychowania i liczyć się będzie z całą konsekwencją z wymaganiami nowej etyki i nowej podagogiki; w tym znaczeniu nie waha się nazwać mianem postępowego pisma dla dzieci“. Wydawnictwo zrzeka się zarówno tendencji, jak „fałszowania prawdy dla z góry stawianych celów“.

Jeżeli literatura dla dzieci ma spełnić swe zada-

---

[1]) Niniejszy artykuł poważnego autora umieszczamy ze względu na ważne kwestje, które porusza; zgodnie z zasadą „Nowych Torów“ możliwie wszechstronnego oświetlenia każdej sprawy. Sądzimy, że pobudzi on do dyskusji na łamach naszego pisma. Redakcja zaś zaznacza od siebie, że w poglądach swych różni się zasadniczo, czego dowodem wzmianka o „Promyku“, którą pomieszczamy w tymże zeszycie (patrz niżej str. 181).

(*Przyp. Red.*).

nie, licząc się z wymaganiami pedagogiki, nie tylko nowej, lecz i dawniejszej—z czasów Rousseau'a, Komisji edukacyjnej,—to przedewszystkim należałoby uwzględnić pierwsze, zasadnicze potrzeby dziecka: wszechstronnej, swobodnej i świadomej zabawy ruchowej, oraz zaznajamiania się z otoczeniem przez własne postrzeżenia i doświadczenia. Gdzie mu wolno rozwijać się w tych dwu kierunkach, tam żądza czytania nie objawia się tak gwałtownie, żeby już umiarkowane czytanie książek nie wystarczało. Potrzeba czasopisma dla dzieci nie daje się uzasadnić gorączką czytania, t. j. stanem nienormalnym przedwcześnie wybujałego intelektualizmu. Bezwzględne przeładowywanie umysłów młodocianych w wychowaniu domowym i szkolnym, ciągłe podniecanie ich wrażliwości skraca dzieciństwo młodzieży i zbyt wcześnie przerzuca ją w wir życia, w którym ani się zorjentować, ani zaradzić sobie nie może. Pośpieszny, płytki, zatruwający duszę i ciało rozwój umysłowy dziecka nauczanego stał się już groźnym symptomatem wynaturzenia. Pomimo to „kultura" nasza wytwarza wciąż nowe i nowe środki do jak najszybszego wyrwania człowieka z jego dzieciństwa. Dziecko, powiadają sobie, to tylko młody obywatel, powinien więc równe ze wszystkiemi posiadać prawa, korzystając z nich w mniejszym jeno zakresie. Mamy kasy oszczędności, wystawy, teatry, chodzimy na koncerty, bale publiczne, czytujemy gazety, dlaczegóżby dzieci pozbawione być miały tych samych rozkoszy?—rozumują miłośnicy dziatwy. Wiedzeni zapewne współczuciem, chcieliby maleństwu nieba przychylić, nie zważają wszakże na wciąż powtarzające się zjawisko, że dziecko wzrasta harmonijnie, krzepnie na ciele i duchu, najzdrowszych doznaje uciech jedynie we właściwym mu środowisku; prze-

niesione zaś na grunt, wyjałowiony dlań pracą i troską dorosłych—więdnie, jak pączek rozkwitły w niecierpliwym ręku.

Redakcja „Promyka“, ożywiona widocznie najlepszemi chęciami, pragnęłaby do zachwaszczonej wstecznictwem i fałszerstwem literatury dziecięcej wnieść trochę świeższych idei, odsłonić prawdy, tak często paczone w bałamutnym moralizatorstwie, lub ukrywane w tendencji stronniczej. Zadanie — godne wielkich wysiłków i poświęcenia. Ale po co je podejmować w sposób najmniej właściwy dla czytelników i najtrudniejszy dla piszących? Wartość pisma, wydawanego perjodycznie, polega na tym, że ono szybko informuje czytelnika o zmianach bądź życia społecznego wogóle, bądź jego przejawów w jakimkolwiek zakresie nauki, techniki, sztuki i t. d. Innych celów czasopismo nie ma; jeżeli zaś pomieszcza na swych łamach utwory powieściowe lub pozbawione wszelkiej aktualności obrazki, a nawet prace naukowe, to staje się tylko dostarczycielem towaru księgarskiego, którego obieg jest z góry zapewniony (przedpłata) bez względu na popyt, a zwykle wbrew potrzebom czytelników.

O czymże informować ma pismo, przeznaczone dla dzieci, drukowane z niepohamowanym pośpiechem, w ściśle określonych odstępach czasu? Praktyka wykazała, że czasopisma te nigdzie właściwego sobie zadania nie spełniają i spełniać nie mogą, a tak rzadko zdarzające się artykuły w sprawach bieżących, jak dajmy na to, Wylew Wisły, Budowa nowego szpitala, Święto majowe, Wyjazd na kolonje letnie, Odsłonięcie pomnika Mickiewicza nie wymagają chyba stałego wydawania pisma.

Przeciwnie, tematy tego rodzaju należy rozwijać *ab ovo* i uwydatniać wydarzenia chwili w rozległej perspektywie miejsca i czasu, chcąc, żeby je umysł

dziecięcy zrozumiał. W tym celu książka lub broszura jest daleko odpowiedniejszą.

Redakcja pisma perjodycznego dla dzieci utrudnia też sobie zadanie podniesienia poziomu literatury przez to, że—zamiast wybierać prace najlepsze—zmuszona jest drukować, co stały współpracownik przyniesie, lub co przypadkiem do teki redakcyjnej trafi. Prasa informująca (dla dorosłych) posługuje się w znacznej mierze techniką biurową, której sprawność, przy rzetelnym ujawnianiu faktów, stanowi o wartości dziennika. Ale podobne traktowanie wydawnictwa dla tych, którzy w poznawaniu świata i życia pierwsze stawiają kroki, którzy *o wszystkim* informować się muszą, tylko nie z kronik dziennikarskich,—nie wzbogaca świadomości dziecięcej. Zresztą czasopismo dla dzieci, któreby miało właściwy sobie kierunek informacyjny, byłoby tak mało dostępne, a nudne, że niktby go nie czytał. To też wydawnictwa tego rodzaju nie są organami informacyjnemi i już dlatego nie mają racji bytu. Na treść czasopism, o których mowa, składają się, jak wiadomo, powiastki, opisy, życiorysy, podróże, powieści, komedyjki, t. j. utwory, drukowane zawsze i wszędzie w postaci książkowej. O wyjątkowych artykulikach w sprawach aktualnych już powiedziałem. Niema chyba nikogo na świecie, ktoby wolał czytać z tygodniowemi przerwami utwory ciągłe, pokrajane dowolnie na drobne części.

Wiek, uzdolnienie i różne właściwości osobnicze dziecka wymagają odpowiedniego doboru lektury dla każdego czytelnika; przytym kolejne następstwo materjału do czytania jest sprawą pierwszorzędnej wagi. Tymczasem jakieś pisemko ni stąd, ni zowąd niweluje wszelkie różnice indywidualne czytelników, a w układzie utworów swych kieruje się przygodnie zebranym

materjałem i pragnieniem urozmaicenia treści numeru. Nie dość na tym. Żadna redakcja czasopisma dla dzieci nie może mieć do rozporządzenia swego wszystkich, a bodaj połowy najlepszych autorów w kraju. [1]) Jeżeli piśmiennictwo dla młodzieży wogóle tak bardzo szwankuje, jeżeli na tym polu tak mało wykształconych i utalentowanych pracowników, jeżeli z całej literatury z trudnością dobrać możemy komplet czytanek dla dziecka, to zaiste niedźwiedzią usługę wyświadcza młodemu pokoleniu gazeta, zasypując je materjałem podrzędnej wartości i w ten sposób tamując częstokroć dostęp do literatury najcelniejszej i odpowiednio dobranej.

Prawda, że niewybredni rodzice wolą wydać 4-ry ruble i mieć na cały rok zapewnioną lekturę dla dzieci, niż wyszukiwać im książki i za każdą płacić oddzielnie. Prawda, że wygląd każdego numeru czasopisma, coraz to nowe obrazki — nęcą i zaciekawiają dziatwę, a każdy zbliżający się dzień przybycia poczty miłym dreszczem niepokoju przejmuje. Nie ulega również wątpliwości, że niektórzy rodzice uważają pismo za zabawkę do zabicia czasu, byleby dziecko nie broiło. Są też i tacy, którym głównie zależy na rozbudzeniu w dzieciach zamiłowania do czytania, bez żadnego względu na treść i metodę lektury. Ale to są wszystko względy, nie mające nic wspólnego ani z pedagogiką, ani z rozwojem literatury dla młodzieży. Ze stanowiska wychowawczego bardzo łatwo dowieść, że właśnie te okoliczności, któremi się pospolicie uzasadnia prenumerowanie pism dla dzieci, powinny być

---

[1]) Przygodnymi współpracownikami mogą być wszyscy, ale żaden wielki talent, prócz redaktora, pióra swego nie poświęca czasopismu, nie tylko ze względu na honorarjum, lecz przedewszystkim na konieczne tu ograniczenia. (*Dop. autora*),

głównym powodem do zaniechania tego zwyczaju. Książka bowiem dobra, stosownie do zasobu pojęć i zdolności dziecka dobrana, jest już sama przez się tak powabną, że nie trzeba żadnych sztucznych podniet, aby ją z przyjemnością czytano. Rozbudzanie znowuż zamiłowania do czytania byle czego i byle jak stanowi istną plagę w życiu duchowym i fizycznym młodzieży, która przez to zagłusza popęd do zajęć ruchowych, gnuśnieje w myśleniu, przytępia zmysły, nawyka do powierzchownego sądzenia o rzeczach, do niesystematyczności i gonienia za sensacją.

Przy głębszym więc rozważaniu sprawy okazuje się, że istnienie pisma dla dzieci nie tylko żadnemi względami pedagogicznemi usprawiedliwić się nie da, lecz że ten sposób dostarczania lektury, chybiony już w swym założeniu, ujemny wpływ na rozwój duchowy i cielesny wywiera. Nie mówię tu o czasopiśmie dla młodzieży, od lat 14, 15, które oddaćby mogło krajowi poważne usługi, odsłaniając umiejętnie przed czytelnikiem świat stosunków społecznych i zaznajamiając go w sposób rzetelny a dostępny z życiem aktualnym. Na taką drogę usiłuje obecnie nowa redakcja wprowadzić „Wieczory Rodzinne“.

Rzućmy teraz okiem na pierwsze dwa numery „Promyka“. Na wstępie mamy tu wierszyk p. Kulikowskiej p. t. „Rynek krakowski“ — za słaby co do formy i zbyt ciężki w treści. W powiastce p. t. „Mośki, Joski i Srule“ p. Janusz Korczak żywo i z temperamentem szkicuje wyjazd dzieci na kolonje letnie i pierwsze ich zabawy. Z małych urywków trudno sądzić o całości, widać jednak, że autor czasami zapomina dla kogo pisze i niektóre momenty życia dzieci traktuje w sposób poważny, niekiedy satyryczny, lecz dla czytelników pisemka zgoła niedostępny. Wprowadzenie tu zabawy w wojnę do pomysłów udatnych nie

należy. Dobre opowiadanie Grenlandczyka (w przekładzie) o śmiertelnej wyprawie na foki, wśród lodów i zamieci, zupełnie jest stosowne dla dzieci od lat 13; młodszym potrzeba rzeczy mniej okropnych, bliższych, więcej ciepłem serca owianych i szczegółowiej oświetlonych. Opowieść p. H. Orszy „Z przed lat tysięcy“ o znalezionych niby przez dzieci wykopaliskach jest bardzo wdzięcznym tematem do wyjaśnienia początków kultury, pod warunkiem jednak, żeby owe pomniki pracy ludzkiej kolejno i dokładnie pokazane były, choćby na obrazku, żeby wielką ilością nie przytłaczały myśli dziecka, oraz żeby odsłaniały przed jego wyobraźnią tę pracę i te warunki, w jakich powstały. Artykuł ten byłby bardzo dobry, gdyby autorka nie nagromadziła tu tak dużo materjału, a natomiast dała nieco więcej wyjaśnień. Bez szkody dla przedmiotu, a zawsze z korzyścią dla czytelnika, można pomijać w podobnych opisach anegdotyczne uwagi nieświadomych lub tchórzliwych dzieci. Niech przedmiot opowiadania pociąga, ale nie jego przygodna i dowolna okrasa.

W dalszym ciągu znajdujemy bardzo długą (na 7-miu szpaltach) bajkę o przygodach chłopca wiejskiego, który pierwszy raz znalazł się sam na miejskim bruku. Byłaby to niezła i dla dzieci dość zabawna farsa, gdyby tłumaczka usunęła była niezręczne, nudne i niepedagogiczne ustępy z uwagami starszych i wszystko, co naiwne gadulstwo niemieckiego czy francuskiego autora do właściwej treści dodało. Zapewne też z pośpiechu wkradło się tu tyle błędów stylistycznych i gramatycznych, że bez przerabiania bajki tej czytać nie można. Ilustracje do tej opowieści są niewiadomo dlaczego, karykaturalne. Czyżby to miał być postęp? Przecie karykatura, jako symbol, jest abstrakcją nie tylko niedostępną, lecz wprost przykrą

dla dziecka, bo zadaje kłam treści, odtworzonej we własnej jego wyobraźni.

Utwory takie, jak „Z dziecięcego światka“, „Jak ptaszek lata?“, „Bajka o dwuch żabach, co się szyć uczyły“,—mogą jeno za przykład służyć, jak pisać nie należy, aby nie urągać wymaganiom pedagogiki, stylistyki i wiedzy. W artykuliku „O prastarych skarbach“, podpisanych literami E. B. L., usiłowano skreślić dzieje utajonej energji cieplnej w węglu kamiennym, powołując się na zasadnicze, lecz nader zawiłe zjawiska fizyczne, chemiczne i bjologiczne. Zakrawałoby to na konspekt szeregu wykładów na temat ucznia V czy VI klasy dobrej szkoły, lecz tu i owdzie użyto zwrotów, właściwych dla małych i wcale nieprzygotowanych dzieci. Czy możliwą jest tego rodzaju popularyzacja: „Tak jak sprężynka, ukryta w zegarze, porusza zegarowe koła, gdy się ją nakręci, tak ciepło, albo jak mówią *uczenie* energja cieplna ukryta, utajona *siedzi* nagromadzona w węglu, by *okazać się* wtedy, gdy ją *nakręcimy*, gdy rozpalimy węgiel?“ A jednak przedmiot ten był już niejednokrotnie z lepszym powodzeniem wyzyskany.

Dziwnym wydaje mi się utwór p. t. „Na Maciejówce“. W części pierwszej (nr. 1) skreślono w sposób dorywczy, naiwny i bezładny, choć nie bez talentu, niby obraz życia w zagrodzie Maciejostwa (nie Maciejów!). Przypomina to gawędy małych dzieci, nie umiejących skupić myśli koło jednego tematu. Zdawałoby się, że ta charakterystyczna gadaninka przeznaczona jest dla najmłodszych, aby się przyjrzały,—gdyby mogły—jak ich szczebiot w druku wygląda, obok odpowiednich, przez nich wykonanych obrazków (Ilustrowanie czasami powiastek obrazkami dziecięcemi jest pomysłem bardzo dobrym). W drugiej wszakże części (nr. 2 c. d.) już nie dzieci ze sobą gaworzą,

lecz prawie bartelsowym stylem opowiedziano, jak się Maciej z Marysią poznali, jak zalecali i wreszcie pobrali. Temat i sposób jego ujęcia są niemal żywcem przeniesione z kuchni. Czyżby to miała być demokratyzacja wychowania?

Wycieczka do Messyny p. J. Klemensiewiczowej, choć zaopatrzona wstępem dla małych dzieci, rozpoczyna się od opisu całej drogi od Krakowa — na sposób Baedekera, co przytłacza myśli biednego czytelnika nieznanemi nazwami i cyframi, odwodząc tylko uwagę od głównego przedmiotu. Prowadząc dziecko do miejsc największych katastrof świata, nad morze najstraszniejszej niedoli, nie godzi się chyba zabawiać go po drodze obojętnemi widoczkami, oraz oziębłym rozważaniem gieologicznych przyczyn i następstw trzęsienia ziemi. Tam ludzie nie ochłonęli jeszcze z obłędu rozpaczy, poćwiartowane i okaleczone rodziny tułają się bez dachu i chleba, budząc grozę i litość na wszystkich krańcach ziemi, a pani Klemensiewiczowa najspokojniej prawi o seismografie i o tym, jak przyrząd taki „dziwnym trafem ocalał wraz z piwnicą“, jak dokładnie malował wstrząśnienie i t. p.! Z pewnością ani autorce, ani „Promykowi“ o wystudzenie serc dziecięcych nie chodzi, ale kto na świeżych gruzach miasta, wśród łez i jęków ludzkich szuka wraz z dziećmi nowinek naukowych i obrazków przyrody, ten najlepsze uczucia wyplenia nie gorzej od tych, co wychowankom karzą tańczyć przy dźwięku kajdan i krwi rozlewie (Warszawa 1905).

Artykulik „O balonach i maszynach do latania“ p. S. Krauza napisany jest tak, jak gdyby był streszczeniem z encyklopedji, przeładowany suchemi, niewyłuszczonemi faktami i nazwami, które nietylko polotu myśli nie nadadzą, lecz ją w zarodku przytłoczą. Tego rodzaju błędy wytykano u nas tysiąc razy, a li-

teratura popularna wykazała w ostatnich lat dziesiątkach wielki w tym kierunku postęp. Dziwnym jest wobec tego stanowisko redakcji: czyżby pragnęła, lekceważąc zdobycze pedagogji, cofnąć się z metodami nauczania do XVIII-go stulecia?

Długie na 4 szpalty opowiadanie p. t. „Pucek“ jest żywo i drobiazgowo skreślonym obrazem życia dwuletniego chłopca. Dorośli mogą nie bez zajęcia przeczytać taką powszechnie znaną monografję dziecka, bo w jego psychologji, jak w zwierciadle odbijają się wady i błędy wychowania, albo dlatego, że, według pojęć egocentrycznych, „Pucek — to złotko, ten bączuś, ten kochany, słodki, maleńki dzidziuś—bobuś, który po to jest na świecie, żeby się cieszyć i być uciechą dla innych“. Dlaczego jednak umieszczono go w „Promyku“, trudno zrozumieć, zwłaszcza, że fałszywa pedagogja, błędna mowa i styl ordynarnej niańki nie zbudują czytelnika. Dziwna, że tłumaczka, władając dobrym piórem, oszpeca język, skoro przemawia do małych dzieci.

Z rozpoczętego utworu scenicznego p. Z. Wójcickiej p. t.: „Kwiat paproci“ nic jeszcze wnioskować nie można, chociaż talent autorki widoczny. „Nasze krowy“—ni to, ni owo: jeżeli doszukiwać się w tym artykuliku czego charakterystycznego, to wskażemy chyba bezpośredniość wrażeń i bezład myśli, właściwy, co prawda, najmłodszej dziatwie, ale niestosowny w literaturze, skoro nawet w życiu powszednim zwalczamy brak logiki i treści w opowiadaniach dziecka.

Ilustracje „Promyka“ nie dorównywają lepszym obrazkom w wydawnictwach lat ostatnich, dołączony zaś do nr. 1-go obrazek „Zabawy na błoniach krakowskich“ całkiem się nie udał, zaczynając od konturów. Ozdoby w guście „secesyjnym“ i do potwornych kształtów doprowadzane zwierzęta „stylizowane“ i to

wybrane z pośród najmniej miłych dla oka, jak gąsienica, pelikan, przyjemnego wrażenia nie sprawiają, młodsze dzieci straszą, a starszym w rozbudzeniu poczucia piękna, jeżeli nie szkodzą, to wcale nie pomagają. Styl i język niektórych artykułów jest zbyt zaniedbany, co szczególnie w literaturze dla dzieci tolerowanym być nie może. Między innemi dostrzegłem takie błędy: „wykopaliska, *co je* dzieci znalazły“, „więcej, *jak*“, „walić kułakiem“, „Wojtek stał gotowy na czas na progu“, „wziął kosz i *poszukał* ciastka“, „*czego* tak dzwonisz?“ „Sadowa ulica“—zamiast ulica Sadowa, „gromadka ludzi dochodzi do niego“—zamiast zbliża się, „za wiele kupić? — zamiast za ile, „w Livorno“ — zamiast w Liwornie, „pragski“ — zamiast praski. „jak w zimie otworzyć okno“—zamiast kiedy w zimie otworzymy okno. Po co okaleczać mowę takiemi zwrotami: „czasem *to* Pucek oddaje“..., “taki silny, że“—zamiast tak silny, „był już *taki* zupełnie głupi“, albo „strasznie kocha, „*pachnie* radość i życie“?

Sądzę, że redakcja „Promyka“, licząc się z wymaganiami pedagogiki racjonalnej, wpłynęłaby daleko skuteczniej na udoskonalenie literatury dziecięcej i zarazem ochroniłaby młodzież od niestrawnego pokarmu duchowego, gdyby zechciała przekształcić czasopismo na „bibljotekę dla dzieci“. Na wydawnictwo takie, prowadzone bez zbytniego pośpiechu, bez żadnych zobowiązań co do terminu i objętości wypuszczanych w świat utworów, składaćby się mogły kilkuarkuszowe książeczki i drobne broszury z różnych dziedzin przyrody i życia. Pomiędzy niemi byłoby też miejsce dla spraw aktualnych. Należałoby tylko każdą pracę, zarówno poczerpniętą z literatury istniejącej, swojskiej i obcej, jak nową, poddawać sumiennej krytyce pedagogicznej i literackiej, czyniąc, w miarę potrzeby, odpowiednie w niej poprawki i uzupełnienia. Bibljo-

teczka taka oczyściłaby nie jedną perłę talentu z wad pedagogicznych, a mnóstwo dobrze pomyślanych kreacji beletrystycznych i naukowych—ze szpetnych naleciałości stylowych. W ten sposób uporządkowałaby nasz dorobek literacki dla najmłodszych i pozwoliła z czasem dobierać dla każdego czytelnika stosowną lekturę. Wydawnictwo takie nie potrzebowałoby zapożyczać sztandaru od żadnego obozu, gdyż jedynym dla niego wskazaniem może być udostępnienie prawd niezawodnych i budzenie poczucia bezwzględnej sprawiedliwości, oraz nieprzemijającego piękna. Taką działalność poparłyby niewątpliwie wszystkie najlepsze siły kraju, a dobre książki na tematy poważniejsze zyskałyby czytelników też po za dziatwą.

St. Karpowicz.

LISTY Z BELGJI.

Szkoła nowego typu w Brukselli.

We wszystkich prawie krajach istnieją już dzisiaj szkoły dla dzieci niedorozwiniętych pod względem fizycznym (słabo rozwinięte: słuch, wzrok, mowa) lub umysłowym (uwaga, kojarzenie wyobrażeń, sąd, wola, charakter i t. p.).

Specjalne metody nauczania, do których należało się uciec celem wychowywania takich dzieci, wywołały zgoła nieoczekiwane rezultaty: wskazały na poważne braki w metodach nauczania, stosowanych do normalnych dzieci w szkołach współczesnych. Zdolności umysłowe zwykłych dzieci wprowadzają często nauczycieli w błąd co do jakości i zasobu wiadomości ucznia.

Podobne omyłki są niemożliwe z dziećmi nierozwiniętemi wobec ich słabego rozwoju ogólnego, pamięci często w stanie zaczątkowym i chwiejnej uwagi. Wychowawca, przystępując do tych dzieci, musiał zastosować swe metody nauczania do ich poziomu intelektualnego.

Niestety, w szkole współczesnej nie mógł znaleźć żadnych wskazówek, gdy szkoła ta zbyt jest oderwana od życia, odgrodzona od niego murem suchych

formuł i wiedzą książkową, nie uczy myśleć własnemi myślami i żyć samodzielnie w przyszłości.

Trzeba było oprzeć szkołę na innych podstawach, stworzyć nowe metody. Taką jest gieneza powstania nowej szkoły, którą miałem sposobność zwiedzić w Brukselli. Mam na myśli zakład dr. Decroly. Przed kilku laty dr. Decroly założył szkołę dla dzieci niedorozwiniętych, a roku zeszłego, wzbogacony doświadczeniem, zdobytym w owej szkole, otworzył pod kierunkiem tych samych prawie nauczycieli zakład wychowawczy dla dzieci normalnych.

Szkoła ta oparta jest na następujących zasadach pedagogicznych:

1) Ponieważ zadaniem szkoły jest przygotowanie dziecka do przyszłego samodzielnego życia, program jej winien odpowiadać wszystkim potrzebom wychowańca, wynikającym z jego ustroju fizjologicznego i współczesnego ustroju społecznego.

2) Wychowawca dąży do rozwinięcia w dziecku zamiłowania do pracy i do nauki. By ułatwić nauczanie, odwołuje się bezustannie do zmysłów.

3) Nauczyciel mało mówi. Jego dewizą jest: „mało słów, a wiele czynów“. Pokazuje, uczy obserwować, analizować, wykonywać doświadczenia, kolekcjonować i t. d.

4) Szkoła jest wszędzie: w klasie, w ogrodzie, w warsztacie, na ulicy, w fabryce, na wycieczce etc.

5) Nauczyciel stara się wskazać dzieciom właściwe metody pracy, uczy je np. korzystać samodzielnie z książek, znajdujących się w podręcznej bibljotece szkolnej, opracowywać notatki, streszczenia i t. d.

Dzięki uprzejmości kierownika szkoły mogłem zwiedzić dokładnie ten niepospolity zakład naukowy. Mówię *niepospolity*, mógłbym dodać *bardzo dziwny*, tyle tam nowych rzeczy widziałem.

Zacznę od opisu klas. Sale są niewielkie (cała szkoła składa się z 30-tu dzieci płci obojga). Na drzwiach są zastanawiające napisy: „klasa życia“, „klasa życia w przestrzeni“, „klasa życia w czasie“, „sala pomiarów“, „sala gier, muzyki, rysunku, modelowania“, warsztaty, muzeum, ciemnie fotograficzne.

Znaczenie tych napisów, tak dziwnie brzmiących dla ludzi przywykłych do rutyny szkolnej, później dopiero zrozumiałem. Najpierw słów parę o *klasie życia*. W klasie tej znajduje się bogaty zbiór roślin i zwierząt żywych, ułożony w kolejnym porządku ich rozwoju ewolucyjnego. Pośrodku w wazach szklanych są stworzenia jednokomórkowe, rośliny i zwierzęta, następnie od środka ku prawej stronie rozmieszczone są zwierzęta, a z lewej rośliny podług stopnia rozwoju. A zatym zwierzęta:

1) *Jednokomórkowe:* ameby i infuzorja. 1) *Wielokomórkowe*: a) gąbki: gąbka słodkowodna; b) jamochłonne: hydra słodkowodna; c) szkarłupnie; d) robaki; glisty, pijawki; e) mięczaki: małże, ślimaki etc.; f) stawonogi: owady, małe skorupiaki z wód słodkich; g) kręgowce: ryby, żaby i salamandry, jaszczurki, węże, ptaki, (gołębie i gile); ssące: (szczury, myszy). W tym samym porządku od środka na lewo rozmieszczono rośliny: plechowce (grzyby i wodorosty); mchy; skrytopłciowe naczyniowe (paprocie i widłaki); jawnopłciowe okrytonasienne: jednoliścienne i dwuliścienne.

W jednej z waz szklanych znajdują się zwierzęta i rośliny rożnych gatunków; dzieci zblizka mogą się przypatrzeć walce o byt tych istot. Dzięki takiemu urządzeniu sali dzieci są w stanie zbadać różnorodne postacie życia, w łatwy sposób zdobywają pojęcie racjonalnej klasyfikacji, opartej na hypotezie ewolucji. Za pomocą szkieł powiększających i mikroskopów badają organy wewnętrzne, ich funkcje i ewo-

lucję. Wreszcie mogą obserwować wpływ środowiska na życie tych tworów i ich przystosowanie się do warunków.

Klasa miar jest dopełnieniem poprzedniej, gdyż w rzeczywistości mierzenie jest jedynym dokładnym sprawdzaniem naszych wrażeń zmysłowych. Dzieci np. stwierdzają, że białe myszy (których jest znaczna ilość w klatce) rosną; ważąc je i mierząc, wyrażają za pomocą przyjętych jednostek wagi i za pomocą rysunku graficznego stopień ich rozwoju. Przyczym, jednostki miar przyjęte w szkole są to t. zw. pomiary naturalne; wszelkich miar dostarcza dziecku przyroda, a więc do mierzenia długości służy długość stopy, długość wyciągniętych rąk, za jednostkę wagi służy fasola, miarą objętości jest objętość łyżki, wielkości — wielkość jaja kurzego, orzecha i t. p. W sali tej znajdują się również przyrządy do mierzenia czasu, (zegary) dźwięku, (kamertony) cieczy (areometry) i t. d.

Klasa życia w przestrzeni, czyli klasa gieografji poglądowej ma za zadanie wskazać rozwój życia w różnych miejscach kuli ziemskiej. Prócz mapy nieba i systemu słonecznego znajdujemy w sali rośliny i zwierzęta różnych krajów, poczynając od flory i fauny krajowej. Z tą salą łączy się ściśle klasa życia w czasie (salle de la vie dans le temps) czyli klasa historji powszechnej.

Celem jej jest przedstawienie dziecku rozwoju kultury poprzez wieki. Szereg pięknych obrazów przedstawia rozwój życia w różnych epokach geologicznych, sceny z życia różnych ludów, kostjumy, obrzędy i t. d. Prócz tego znajdują się tu wykopaliska, odciski, zbierane przez dzieci na wycieczkach, wreszcie zbiór albumów i książek.

Prócz tych sal, z których każda jest małym muzeum, szkoła posiada jeszcze specjalne muzeum, zbiór

przedmiotów, wyrażających stosunek człowieka do przyrody, do rodziny, społeczeństwa. Oto działy zbiorów muzealnych: 1) minerały; 2) rośliny; 3) zwierzęta. Dalej przedmioty, dotyczące: pożywienia, ubioru, mieszkania, oświetlenia, opału, hygjeny i t. d. Z urządzeń społecznych przedstawiono szpitale, przytułki, kasy wzajemnej pomocy, środki komunikacji, sądy, więzienia.

Dla nauczycieli przeznaczona jest oddzielna sala do badań psychologicznych i fizycznych nad dziećmi z bogatym bardzo zbiorem specjalnych instrumentów, czasopism i książek.

Szkoła posiada własny ogród.

Ogród ten podzielony jest na 3 części:

1-a część przeznaczona na wyłączny użytek dziatwy, każdy rozporządza tu małym ogródkiem, który urządza wedle własnego upodobania.

2-ga część posiada zbiór roślin najciekawszych dla człowieka z punktu widzenia użyteczności.

Część 3-cia wreszcie obejmuje rośliny, rozmieszczone podług stopnia, jaki zajmują na drabinie ewolucji.

Ogród dostarcza dzieciom tysiącznych zająć, jak: kopanie, sianie, polewanie, pielenie, utrzymanie w porządku ścieżek, pielęgnowanie drzew owocowych, grodzenie. Nie mogłem, niestety, przyjrzeć się pracom ogrodowym dziatwy, gdyż wizyta moja w szkole przypadła późną jesienią, w okresie ukończenia wszelkich prac ogrodniczych.

Możnaby jeszcze wiele mówić o urządzeniu szkoły, ale z konieczności ograniczyć się muszę, by przejść do programu. Jak już zaznaczyłem powyżej, dziecko w szkole dr. Decroly nie jest oderwane od życia, nie jest od niego odgrodzone murami szkolnemi, przeciwnie życie stanowi ośrodek systemu wychowawczego,

jest punktem wyjścia dla wszystkich zajęć. Dziecko obserwuje przyrodę w jej różnorodnych przejawach; poczynając od badań nad samym sobą, przechodzi do badań nad człowiekiem i jego potrzebami, nad zwierzętami, roślinami, cechami ich rozwoju. Nauka czytania i pisania, gramatyka, która pochłania tyle czasu w naszych szkołach, tam—jest na drugim planie, traktowana raczej jako narzędzie pomocnicze. Dzieci oczywiście uczą się czytać i pisać, ale samorzutnie, w sposób naturalny [1]), przedewszystkim uczą się patrzeć, rozumować i działać w obliczu przyrody.

Program bardzo bogaty i wszechstronny składa się z następujących wielkich działów:

I. Dziecko: a) Jego ustrój (fizyczny i duchowy); b) jego potrzeby (pokarm, ubiór, mieszkanie, nauka, zarobkowanie, potrzeby duchowe i estetyczne).

II. Środowisko (milieu): a) Dziecko i przyroda (rośliny, zwierzęta, ziemia, woda, powietrze, słońce, księżyc, gwiazdy); b) Dziecko i społeczeństwo.

Obszerny ten program dzieci przechodzą co roku, ale każdego roku jedna z części rozwijana jest szczegółowiej.

Nauczanie składa się z 3-ch stopni.

I-o *Obserwacja* dziecka nad samym sobą, badanie własnego rozwoju (waga ciała, wymiary, etc.), badanie rozwoju roślin i zwierząt. Dzieci obserwują np. myszy, koty, kurczęta od chwili narodzin, ważą je, wyrażają otrzymane rezultaty za pomocą przyjętej w szkole jednostki wagi—fasoli. Fasole te, nanizane na nitki różnej długości, wskazują w sposób poglądo-

[1]) O metodyce nauki czytania i pisania—oddzielna broszurka p. Decroly et Degand. „Contribution à la pedagogie de la lecture et de l'écriture.“

wy i jasny stopniowy rozwój tych zwierząt: przyrost wagi dzieci uwidoczniają również za pomocą rysunku zwykłego i rysunku graficznego. Z obserwacją łączą się ściśle *pomiary*, rozumiane z początku nie jako rachunek, ale raczej jako porównanie różnych wielkości. Dzieci, jak już zaznaczyłem, nie posługują się systemem metrycznym, który byłby dla nich abstrakcją, lecz naturalnemi miarami. Ćwiczenia te łączą się następnie z rachunkami, przyczym wszystkie zadania i przykłady są wzięte z życia i łączą się ściśle z programem; wszystkie zadania są ilustrowane rysunkami.

Byłem obecny na lekcji rachunków. Tematem zadania była praca dzieci. Na zapytanie nauczyciela, ile godzin dziennie pracują, dzieci obliczają swą pracę: od godz. $8^1/_2$ do $11^1/_2$—3 godz. Od 2-ej do 4-ej—2 godz. Ogółem więc 5 godzin. Ale odejmując $^3/_4$ godz. spoczynku między lekcjami, otrzymały, że całkowita ich praca składa się tylko z 4 godz: i 15 m. dziennie. Resztę czasu poświęcają na jedzenie, spoczynek i zabawy. Tygodniowa ich praca i roczna? Czy ich rodzice tyle pracują? A inni ludzie? Jaka jest wartość pracy? Jak oblicza się pracę?

Jak widzimy z tego przykładu, zwykłe działania arytmetyczne tracą swój ciasny i abstrakcyjny charakter, a zadanie staje się tematem szerokiej i poważnej pogadanki.

2-o *Kojarzenie* w czasie (historja) i w przestrzeni gieografja). Właściwie mówiąc, dzieci nie przechodzą systematycznego kursu historji i gieografji, ale przy każdej kwestji, przy każdym oglądanym przedmiocie nauczyciel wykłada jego historję, opowiada o jego pochodzeniu i w ten sposób dzieci zdobywają zasób wiadomości tym cenniejszych, że wiążą się one bezpośrednio ze znanemi przedmiotami.

Przedmiotem takich lekcji jest pochodzenie pro-

duktów, sposoby i historja produkowania, środki korzystania z nich.

(Avantages).

Użyteczność pokarmów;
„ ubiorów;
„ mieszkań;
„ urządzenia mieszkań;
„ opału;
„ oświetlenia;
„ potrzeby intelektualne;
„ wymiana;
„ środki pewności;

Jednocześnie rozważane są niedogodności (desavantages) pokarmów, ubiorów i t. p.

3-o *Ekspresja*, czyli sposób wyrażania się. Ta składa się również z 3-ch stopni:

a) modelowanie, jako najbardziej konkretna forma ekspresji, gdyż składa się z 3-ch wymiarów. Dzieci modelują nietylko z gliny, ale i z parafiny, dodając farby sproszkowane, uczą się więc nietylko odtwarzania formy, ale i koloru.

b) Rysunek, bardziej abstrakcyjny, gdyż posiada tylko dwa wymiary. Wychodząc z założenia, że dziecko nauczy się rysować—rysując, odtwarzając to, co widzi; nauczyciel nie rozpoczyna nauki od kresek i linji, ale natychmiast każe dziecku odtwarzać wszystko, co ono widzi i o czym mówi podczas lekcji: rośliny, zwierzęta, sceny różne.

c) Język, traktowany nie naukowo, lecz jako środek wypowiedzenia się, wyrażania myśli i wrażeń. I tu stosowaną będzie w nauce metoda naturalna. W jakiż sposób dziecko wogóle uczy się mówić? Najpierw przysłuchując się, jak dokoła niego mówią starsi, a następnie starając się wymawiać słyszane wyrazy. Nikt nigdy nie uczył dziecka mówić, rozkładając

wyrazy na dźwięki, a następnie łącząc samogłoski i spółgłoski w sylaby. Dlaczegoż do nauki czytania i pisania nie zastosować metody naturalnej, łatwiejszej dla dziecka.

W szkole dr. Decroly dzieci uczą się czytać, słuchając jak nauczyciel odczytuje i odczytując później napisane na kartonach wyrazy, najprostsze zdania, rozkazy. [1]) Uczą się pisać: 1) za pomocą wzroku, oglądając tekst zdań i przerysowując, przepisując je. Na dużych kartonach, rozwieszonych na ścianie, wyraźnemi dużemi literami napisane są różne zdania w rodzaju: Janek wstaje, Janek siedzi, Janek biegnie etc. Metoda naturalna posiada i tę zaletę, że jest wzrokową, że dzieci w ten sposób uczą się od razu pisać poprawnie, bez błędów gramatycznyeh; stosowanie metody słuchowej jest źródłem ciągłych wahań i błędów gramatycznych. Łącznie z nauką czytania i pisania dzieci uczą się gramatyki i składni.

Na zakończenie trochę interesujących szczegółów.

Dyscypliny szkolnej, ściśle mówiąc, niema wcale; dzieci podczas lekcji mogą rozmawiać, nawet wstawać, zbliżać się do okien. Interesowanie się lekcją wystarcza w zupelności, aby zatrzymać w natężeniu uwagę ucznia, jeśli nie, tym gorzej dla nauczyciela. Klasa składa się z 12 uczniów. Za każdą godzinę pracy w warsztatach (stolarskich) dzieci otrzymują zapłatę w ilości 10 centimów. Pieniędzmi temi mogą dowolnie rozporządzać; jak się okazało, umieją sobie doskonale radzić z pieniędzmi: kupują narzędzia pracy, obrazki, reprodukcje, które umieszczają następnie we własnych zbiorach, w kajetach, stosownie do treści. Kajety dzieci są bardzo malownicze i ciekawe,

---

[1]) O tym pomieścimy oddzielny artykuł. (*Dop. Redakcji*).

treść lekcji ilustrowana jest rysunkami lub wycinkami z pism ilustrowanych, z gazet. Przejrzałem wycinki z gazet w kajetach, natrafiłem na artykuł o złym traktowaniu dzieci przez rodziców.

Nauczycielka mówiła mi, że prawdy nie ukrywają przed dziećmi. O religji nie mówią. Jakiś chłopczyk drwił ze swej pobożnej koleżanki i oświadczył jej, że Boga niema. Nauczycielka wyjaśniła, że naukowo nie można wprawdzie dowieść jego istnienia, są jednak ludzie, którzy wierzą szczerze i prosto. Malec zrozumiał przemówienie doskonale.

Szkoła utrzymuje kontakt z domem. Co miesiąc posyła rodzicom cyrkularz tej treści:

I. Rozwój fizyczny:

a) Wzrost.

b) Waga.

c) Ćwiczenia fizyczne. Te traktowane są nieco odmiennie, niż zazwyczaj; uczą dzieci oddychać normalnie, uczą włazić na drabiny, spadać, upadać na ziemię, ratować siebie i innych w chwilach niebezpieczeństwa.

II. Rozwój intelektualny:

a) Obserwacja i rachunek.

b) Sąd.

c) Ekspresja:

1) Język i czytanie.

2) Ćwiczenia i ortografja.

3) Rysunek.

4) Modelowanie.

5) Praca ręczna i ogrodowa.

III. Rozwój moralny.

Co miesiąc rodzice zbierają się w szkole razem z nauczycielami; dr. Decroly miewa odczyty dla rodziców, kształci ich, wtajemnicza w program szkoły i wskazuje, jak należy postępować z dziećmi w domu,

rodzice zaś przedstawiają własne spostrzeżenia nad dziećmi.

Z krótkiego mego pobytu w szkole dr. Decroly wyniosłem pozatym wrażenie, że praca nauczycieli w tym zakładzie dostarcza im ciągłej sposobności do przeróżnych i licznych spostrzeżeń nad dziećmi, że gromadzi cenne materjały dla przyszłości pedagogiki, zarówno naukowej jak i praktycznej.

Ludwik Librach.

Sprawy szkolne.

Zamknięcie Tow. wpisów szkolnych.—Okólnik arcybiskupa.—Zachwyty reakcjonisty.

Początek roku szkolnego budzi zawsze w opinji publicznej żywsze zainteresowanie się sprawami szkoły, objawiające się w głosach prasy, która poza tym niewiele miejsca zagadnieniom wychowawczym poświęca. U nas, a także i w Rosji, zainteresowanie łączy się z uczuciem niepewności, — jak mówi *Riecz* — „tego nieokreślonego lęku, jaki odczuwają tysiące, dziesiątki tysięcy rodziców, pedagogów i dzieci.“ Przyczyną zaś jego jest „stare a wiecznie świeże zagadnienie, jakim będzie nowy rok szkolny, jakie eksperymenty ze szkołą zostaną znów wykonane, jakie niespodzianki da rok nowy“.

Zaczynamy już poniekąd przywykać do tego, że otwarciu szkół towarzyszy lżejsza lub cięższa forma gradobicia w postaci gróźb lub ciosów, spadających na nie tak perjodycznie, że już nawet przestają być niespodziankami. W tym roku zamknięcie Towarzystwa Wpisów Szkolnych stanowiło ponurą introdukcję, dźwięczącą wprost grobowo dla setek ubogiej dziatwy, która jedynie ofiarności społecznej zawdzięczała możność kształcenia się.

Wyłącznie humanitarna—niemal filantropijna—działalność stowarzyszenia zdawała się wykluczać

wszelkie obawy represji, tak jak wydają się one wykluczone, gdy chodzi o przytułki dla starców lub żłobki dla niemowląt. Tymczasem i ta absolutna niewinność rozwijanej przez nie działalności nie zapobiegła, by dane towarzystwo stało się ofiarą szalejącej nad naszemi głowami — niby jakaś rozpętana siła żywiołowa — zawieruchy reakcji politycznej.

Niestety, nie tylko ze strony tej jednej reakcji grożą naszemu szkolnictwu poważne niebezpieczeństwa. Stale musi się ono liczyć i z reakcją klerykalną, lepiej zorganizowaną i nie pozbawioną—jak tamta— poparcia w samym społeczeństwie, a z tego powodu groźniejszą.

Dziwnym zaiste zbiegiem okoliczności ta druga reakcja najsilniejszy szturm do gmachu szkolnictwa polskiego przypuszcza w takiej porze, gdy ono ze strony pierwszej najdotkliwszych doznaje ciosów. Bierze ją więc we dwa ognie. Ta równoległość działania, znana nam z dziejów zamknięcia Macierzy, powtórzyła się rok temu, gdy w porze zamknięcia szkół polskich wychodziły z pod prasy pamiętne filipiki ks. Gnatowskiego: „O duszę młodego pokolenia.“

Dzisiaj już nie ze strony pojedyńczych publicystów lub działaczy klerykalnych świeckich czy duchownych, lecz przez najwyższego w kraju naszym przedstawiciela hierarchji katolickiej wymierzony został cios, który silnie zachwiać może tak niezbędnym dla rozwoju naszych uczelni spokojem i porządkiem życia szkolnego.

Arcybiskup Popiel w chwili rozpoczęcia lekcji opublikował okólnik do prefektów szkół, który tu w dosłownym tekście za „Kurjerem warszawskim“ podajemy:

„Rozpoczynający się rok szkolny z porządku rzeczy nasuwa konieczność poruszenia sprawy wykładu religji w szkołach.

Szkoły w archidjecezji naszej, jak i w całym kraju, są chrześcijańskie, gdyż taka jest olbrzymia większość społeczeństwa. W myśl więc sprawiedliwych wymagań Kościoła i społeczeństwa ks. ks. prefekci postarać się winni z całą roztropną i sumienną gorliwością, ażeby w szkołach, powierzonych ich pieczy, nie ujawniały się jakiebądź kierunki lub wpływy przeciwchrześcijańskie, zarówno w wykładach, jak w całym regulaminie szkolnym. Żądać winni spokojnie, lecz z całą stanowczością, ażeby zwierzchność szkolna wpływała na młodzież i pomagała czynnie w spełnianiu praktyk religijnych, w czym sami przedewszystkim świecić mają przykładem, kontrolując ściśle młodzież i dając jej wszelką możność wypełniania przepisów Kościoła.

Odpowiednio do potrzeb nauki religji, a zgodnie z istniejącym co do szkół rządowych przepisem, polecamy ks. ks. prefektom żądać we wszystkich szkołach po dwie godziny dla wykładu religji w każdej klasie. Nadto zabraniamy łączyć klasy na lekcje religji, gdyż to uniemożliwia systematyczny i jedynie odpowiedni do celu wykład religji. Wreszcie zalecamy ks. ks. prefektom wprowadzenie w bieżącym roku szkolnym do wszystkich klas i szkół prywatnych odrazu, rodzajem próby, programu, opracowanego przez zjazdy prefektów i radę szkolną, a przez nas zaaprobowanego.

Do tych wskazań naszych ks. ks. prefekci sumiennie zastosować się zechcą. W razie zaś poważniejszych zatargów, niech nie rozstrzygają sprawy sami,

ale odwołują się do nas za pośrednictwem ustanowionej ku temu rady szkolnej.

Warszawa. d. 7/IX 1909 r.

Arcybiskup † *Wincenty.*

Regens kancelarji *ks. K. Bączkiewicz.*“

Dowiadujemy się więc z powyższego, że ustanowiona została z ramienia arcybiskupa jakaś inspekcja katolicka nad szkołami naszemi, że katecheci—zamiast być jak dotąd po prostu nauczycielami swego przedmiotu—z jej ramienia, wykonywać mają kontrolę i nadzór nad biegiem prac szkolnych, w szkołach „powierzonych ich pieczy“, jak się arcybiskup wyraża, to jest w tych, które nie przeczuwając, czym to grozi, zaprosiły księdza jako specjalistę do wykładania przedmiotu, który w planie zgodnie z przepisami istniejącemi i życzeniem wielu rodzin pominiętym być nie może.

Gdyby okólnik arcybiskupa dotyczył tylko samego nauczania religji—podręczników, metod i t. p., używanie takich wyrażeń jak „nakazuję“, „zabraniam“, „polecam“, nie mogłoby dziwić skierowane do ludzi, którzy z natury swego stanowiska w hierarchji kościelnej bezwzględnie podporządkowywać się muszą nakazom *swojej* zwierzchności. Możnaby ubolewać nad tym, gdy nieraz rozumniejszy katecheta musiałby się poddawać decyzjom mniej rozumnych i mniej pedagogicznie uzdolnionych dygnitarzy Kościoła — uznaćby w tym trzeba nieuchronny wynik jego zależnego, powiedzmy—niewolniczego położenia.

Natomiast stanowczy protest może być jedyną odpowiedzią na bezprawne uroszczenie władzy kościelnej do opanowania za pośrednictwem prefektów całej dziedziny wychowania publicznego. Cóż bowiem

innego oznacza owo polecenie czuwania nad wykładami i regulaminem szkolnym? Cóż innego wymaganie, by wzywali zwierzchność szkolną do kontrolowania praktyk religijnych uczniów i świecenia im przykładem? Któż upoważniał katechetów, i któż im na to pozwoli, by wtrącali się do dziedziny, leżącej całkowicie po za obrębem ich kompetencji i po za sferą ich obowiązków, to jest do świeckiej nauki, wykładanej w klasach, do planu i organizacji zajęć szkolnych?

Arcybiskup okólnikiem swoim stwarza w zakładach naukowych jakąś równoległą—ba! nawet zwierzchnią władzę obok ustanowionej władzy szkolnej: obok dyrektora i rady pedagogicznej, jakiś „rząd w rządzie“, niby duchowną „ochranę“, mającą za zadanie śledzić, podglądać i donosić. Tak jest; donosić. W razie „poważniejszego zatargu“ — czyli w razie przeciwstawienia się katechety decyzjom rad pedagogicznych, winien on odnieść się do arcybiskupa za pośrednictwem rady szkolnej, która to pono ma „rozstrzygać“ ostatecznie, choć wzywana, a najczęściej i uznawana przez jedną tylko stronę. Wątpię, czy przełożeni naszych szkół zechcą owej „radzie szkolnej“ poddawać się jako „*swojej*“ zwierzchności, jako najwyższej bezapelacyjnej instancji do rozstrzygania szkolnych zagadnień. Dawno bardzo daleko odbiegliśmy od tego teokratycznego porządku, w którym uznawano za rzecz słuszną i naturalną poddawanie całego społeczeństwa świeckiego i jego doczesnych spraw i interesów bezwzględnym rządom kościoła, a cofanie się w mroki średniowieczne, wskrzeszanie tradycji, wedle których nauka była służką teologji — nikomu chyba u nas się nie uśmiecha.

W naszych oczach, a nie mówię tego bynajmniej wyłącznie o kołach postępowych, lecz o całym mniej

więcej wykształconym społeczeństwie świeckim, katecheta jest i pozostanie tylko jednym z nauczycieli, mającym jeden tylko głos w radzie pedagogicznej i zobowiązanym, tak samo jak każdy inny, poddawać się uchwale większości, gdy go przekonała lub przegłosowała. Tymci gorzej dla niego, jeśli jako człowiek zależny, jako podkomendny w armji kościelnej, będzie musiał odpowiadać przed swą „władzą“ za niepowodzenie powierzonej mu przez nią misji, ale to tylko dla niego osobiście może stanowić jakiś konflikt nie zaś dla szkoły, w której obowiązków prefekta się podjął.

Jesteśmy pewni, że wszyscy nauczyciele, wychowawcy i przełożeni szkół, niezmiennie z tego stanowiska traktować będą zarówno polecenia arcybiskupa, jak próby zastosowania ich ze strony ks. ks. prefektów, których przecież nikt nie prosił o to, by szkołą rządzili, lecz by w niej spełniali pewną funkcję w ściśle oznaczonych godzinami planu szkolnego granicach. Niemniej okólnik arcybiskupa, wywierając silną presję na księży, niewątpliwie rzuci niebezpieczne zarzewie niepokoju i fermentu do spokojnych dotąd uczelni. Jestto podłożenie w nich ognia od wewnątrz w chwili, gdy z zewnątrz grozi im tyle ciosów.

I bez arcybiskupiego okólnika katecheci stanowili na ogół biorąc najmniej popularne i wpływowe jednostki wśród personelu nauczycielskiego. Jeżeli tam i owdzie prefekt cieszył się jaką taką sympatją uczniów, to zawdzięczał to chyba swej tolerancji, swym osobistym przymiotom, które pozwalały dzieciom zapominać, że mają do czynienia z księdzem, a widzieć w nim tylko dobrego i życzliwego sobie człowieka.

A ta ogólna nieufność do księży nie wynikała bynajmniej z jakiejś bezwyznaniowej agitacji—jak lubią głosić różni Gnatowscy i Kłopotowscy, lecz wprost

stąd, że nasze dzieci uczą się w szkole myśleć, że do tej czynności nabierają rzetelnego zamiłowania i że ksiądz jest jedynym nauczycielem, który od nich żąda, niemyślenia, jak jest jedynym, który pytania dziecka, objaw zdrowego głodu wiedzy, odczuwa jako osobistą obrazę, a przyjmuje jako kamień, rzucony mu pod nogi przez niesfornych dzieciaków. Dzieci to doskonale rozumieją, bo nawet najmłodsze i najnaiwniejsze częściej widziały zmięszanie księdza po swoim pytaniu, niż mięszały się na jego zapytania.

Co więcej, bezsilność prefekta wobec uczniów ujawnia się zbyt widocznie w jego ciągłym dopominaniu się o kontrolę, nakazy i przymus, bez których inni nauczyciele doskonale sobie radzą. Im wystarcza wyjaśnienie i przekonywanie; on musi grozić. Dlatego to tak trudno prefektom zaaklimatyzować się wśród systemu, który opiera się na oddziaływaniu psychicznym, a zarzuca środki zewnętrznej represji.

W takich warunkach, jeżeliby arcybiskup chciał rozumnemi i celowemi drogami zmierzać do spotęgowania wpływu księży na uczącą się młodzież, winienby im zalecać raczej jak największą wyrozumiałość i powściągliwość, jak najbliższe solidaryzowanie się ze szkołą, nie zaś przeciwstawianie się szkole.

Obarczając ich pełnomocnictwami, których nikt uznać nie zechce, narzucając im nizką i upokarzającą rolę wichrzycieli wewnętrznych, wzbudzi dla nich w środowisku szkolnym niechęć żywiołową — i co gorzej, uczyni ich przedmiotem pośmiewiska dla uczniów.

Jeżeli dziś już dyrektorzy i wychowawcy musieli nieraz czynić nadludzkie wysiłki, by swoim wpływem i powagą osłaniać kolegę w sutannie przed lekceważeniem uczniów, to żadna siła ludzka, żadna

władza szkolna ani pozaszkolna nie zdoła wpoić dzieciom szacunku dla człowieka, którego jawnie i publicznie mianowano, by się jaknajdelikatniej wyrazić— policjantem szkolnym.

Zarazek demoralizacji i rozstroju, wniesiony do szkoły przez okólnik arcybiskupi, jest dla niej nie mniej groźnym niż zamach na obniżenie jej naukowego poziomu przez poddanie go cenzurze duchownej.

Należy się spodziewać, że przełożeni, nauczyciele i rodzice solidarnie murem staną przeciw uroszczeniom samozwańczej „rady szkolnej“, że nawet prefekci zrozumieją w końcu, iż powierzono im bronienie straconej placówki i w porę jeszcze „wycofają się w porządku.“

Pamiętne są zapewne czytelnikom „Nowych Torów“ pseudo-pedagogiczne elukubracje, jakiemi p. Bouffałł raczył zasilać reakcyjne i półreakcyjne dzienniki warszawskie. Znany wielbiciel bizuna ze szkoły d-ra Reddie, odkrywca czysto-angielskiego wstecznictwa pedagogicznego, które tryumfalnie przeciwstawiał pseudo angielskim reformom szkół nowego pokroju, bezwzględny czciciel egzaminów i stopni, jako najpoważniejszego środka nauczania, wydaje w N-rze 210 „Słowa“ okrzyk tryumfalny, zwiastując na całej linji zwycięstwo głoszonych przez siebie haseł.

Pan Bouffałł ułatwia sobie ogromnie zadanie, dzieląc sumarycznie szkoły na *poważne* i *postępowe* i suggestjonując czytelników, że cały postęp w pedagogji jest rzeczą nie poważną, dziełem „ulicznych krzykaczy“, przeniesionym przez „rewolucję z pod Tuły i Saratowa“...

W swej bezmiernej ignorancji, którą, nie bacząc na przysłowie o postronku w domu powieszonego, zarzu-

ca przeciwnikom, nie przeczuwa nieborak, że taki postęp jak skasowanie stopni i zredukowanie egzaminów do niezbędnego minimum, dokonywał się dawno nie dalej jak tu w Warszawie, gdy on pogrążony w wygodnej drzemce, obcy wszystkiemu, co się w ciągu długich lat u nas w zakresie pedagogji mówiło, pisało i działało, automatycznie spełniał swe zwyczajowe czynności. Z tej drzemki zbudzili go owi „krzykacze uliczni“, a ponieważ dopiero wtedy dowiedział się, że są inne metody i drogi w szkolnictwie, przypuszcza, iż oni je właśnie stworzyli. Jest to małe nieporozumienie, takie samo, jak upatrywanie przyczyny wschodu słońca w pianiu koguta.

I zdaje się p. Bouffałłowi, że już rozbił w puch wszystkie argumenty przeciwników, gdy, sięgając do swych źródłowych informacji, rzuca im w oczy fakt, iż we Francji i Belgji istnieje aż 20 stopniowy system oceniania wiadomości słuchaczy. Te dwadzieścia stopni wprowadzają go wprost w zachwyt; przypuszcza bowiem, iż polscy rodzice od czasów kochanej pani Klementyny Tańskiej krokiem naprzód nie ruszyli, że dziś jak wówczas koroną ich dążeń wychowawczych nie jest wychowywać dzieci dobrze, lecz wychowywać je po francusku.

Moglibyśmy bez trudności zasilić p. Bouffałła wiązanką wzorów, czerpanych również z francuskiej pedagogji, a nie zasługujących bynajmniej na przenoszenie ich na grunt rodzinny. Czemuż p. B. nie zaleca oddawania niemowląt „na mamki?“ czyż nie wie, że we Francji jestto równie rozpowszechnione, jak 20 stopniowe cenzury? A nauka czytania i pisania dla czteroletnich dzieci, wyuczanie się na pamięć nazw 84 departamentów ze stolicami w nauce gieografji, a publiczne rozdawnictwo nagród na dorocznym popisie — czyż i to nie są głęboko zakorzenione we Francji zwy-

czaje? Pan Bouffałł zdziwiłby się zapewne, gdyby się dowiedział, że dopiero w ostatnich latach we Francji rozpoczęto gorliwą propagandę metody freblowskiej, która nietylko w Niemczech, Szwajcarji, Szwecji i Ameryce, lecz i u nas w Polsce tak doszczętnie a tak korzystnie zreformowała przedszkolne wychowanie dzieci. Byłby również zdumiony, czytając dzieła znakomitych pedagogów hygjenistów francuskich, którzy przed paru laty zaledwie zaczęli argumentować na rzecz pięciominutowych przerw między lekcjami, stosowanych u nas już od lat kilkudziesięciu.

Gdyby był przed swoją podróżą „voyage de découvertes“ do Europy Zachodniej uzbroił się lepiej w zasób wiedzy pedagogicznej, w kraju już rozpowszechnionej, byłby odniósł daleko więcej korzyści. Byłby bowiem mógł odróżnić szczątkowe przeżytki od nowoczesnych reform, a nie obładowywał swego tłomoka podróżnego zużytą starzyzną w przekonaniu, że wiezie sezonowe nowości. Niewątpliwie i we Francji niejednego na punkcie pedagogji nauczyć się można, ale trzeba na to odpowiedniego przygotowania.

Posiadając je, byłby mógł pan B. wywzajemnić się i Francuzom pewnemi informacjami, któreby im się przydać mogły. Zaciekawiłaby ich niezawodnie wiadomość, że niektóre szkoły polskie, kształcące duży zastęp dzieci, zdołały już tak doszczętnie—dzięki usunięciu stopni—zmienić stosunek dziecka do nauki, iż podniecanie próżności przez emulację stało się dla nich całkiem zbytecznym bodźcem do pracy. Przekonałby ich, iż dzieci mogą zrozumieć i ocenić wartość udzielanych nauk, uczyć się na to, żeby umieć, cieszyć się własnemi postępami, choćby ich nikt nie mierzył i nie nagradzał. Doniósłby im, że zniesienie stopni usunęło od razu z murów klasy zarazę oszustw szkolnych i zawiści koleżeńskich, zatargów z rodzicami, a wre-

szcie i plagę korepetycji, obciążających umysły dziecięce pracą dodatkową, pozbawiającą je reszty samodzielności i inicjatywy. Tego wszystkiego p. Bouffałł powiedzieć Francuzom nie mógł, bo tego sam nie wiedział, skutkiem czego ani kraj, który zwiedzał, ani ten, do którego powrócił, na jego wycieczkach naukowych nic a nic nie zyskał.

---

czaje? Pan Bouffał zdziwiłby się zapewne, gdyby się dowiedział, że dopiero w ostatnich latach we Francji rozpoczęto gorliwą propagandę metody frebłowskiej, która nietylko w Niemczech, Szwajcarji, Szwecji i Ameryce, lecz i u nas w Polsce tak doszczętnie a tak korzystnie zreformowała przedszkolne wychowanie dzieci. Byłby również zdumiony, czytając dzieła znakomitych pedagogów hygjenistów francuskich, którzy przed paru laty zaledwie zaczęli argumentować na rzecz pięciominutowych przerw między lekcjami, stosowanych u nas już od lat kilkudziesięciu.

Gdyby był przed swoją podróżą „voyage de découvertes“ do Europy Zachodniej uzbroił się lepiej w zasób wiedzy pedagogicznej, w kraju już rozpowszechnionej, byłby odniósł daleko więcej korzyści. Byłby bowiem mógł odróżnić szczątkowe przeżytki od nowoczesnych reform, a nie obładowywał swego tłomoka podróżnego zużytą starzyzną w przekonaniu, że wiezie sezonowe nowości. Niewątpliwie i we Francji niejednego na punkcie pedagogji nauczyć się można, ale trzeba na to odpowiedniego przygotowania.

Posiadając je, byłby mógł pan B. wywzajemnić się i Francuzom pewnemi informacjami, któreby im się przydać mogły. Zaciekawiłaby ich niezawodnie wiadomość, że niektóre szkoły polskie, kształcące duży zastęp dzieci, zdołały już tak doszczętnie—dzięki usunięciu stopni—zmienić stosunek dziecka do nauki, iż podniecanie próżności przez emulację stało się dla nich całkiem zbytecznym bodźcem do pracy. Przekonałby ich, iż dzieci mogą zrozumieć i ocenić wartość udzielanych nauk, uczyć się na to, żeby umieć, cieszyć się własnemi postępami, choćby ich nikt nie mierzył i nie nagradzał. Doniósłby im, że zniesienie stopni usunęło od razu z murów klasy zarazę oszustw szkolnych i zawiści koleżeńskich, zatargów z rodzicami, a wre-

szcie i plagę korepetycji, obciążających umysły dziecięce pracą dodatkową, pozbawiającą je reszty samodzielności i inicjatywy. Tego wszystkiego p. Bouffałł powiedzieć Francuzom nie mógł, bo tego sam nie wiedział, skutkiem czego ani kraj, który zwiedzał, ani ten, do którego powrócił, na jego wycieczkach naukowych nic a nic nie zyskał.

Z LITERATURY.

(Autoreferat).

Romuald Sułowski. Wzory opisów i rozpraw do ćwiczeń stylistycznych, logicznych i estetycznych. Dla klas wyższych szkół średnich zebrał. Część I—II. Warszawa. Nakładem M. Arcta, 1907—8, 8-ka. (Część I str. 76. Część II str. 114. Cena po kop. 30.) [1])

Na odbytym niedawno zjeździe polonistów odzywały się niektóre głosy za wprowadzeniem do klas wyższych średnich zakładów naukowych gramatyki języka polskiego w wyższym zakresie.

Ze względów ogólno-pedagogicznych projekt ten nastręcza liczne zastrzeżenia.

Z drugiej jednak strony zaprzeczyć się nie da, że wielu nauczycieli języka polskiego poświęca swe wykłady w klasach wyższych wyłącznie zaznajamianiu uczniów z historją literatury polskiej, zapominając, że obowiązkiem ich jest również nauczyć uczniów mówić i pisać poprawnie po polsku współczesnym językiem literackim.

Zapewne każdy nauczyciel zauważył, że jeżeli chodzi o wypowiedzenie subtelniejszych odcieni myśli, uczniowie nie znajdują właściwych wyrazów i zwrotów, nie umieją się należycie wysłowić. Wypracowania zaś piśmienne uczniów roją się od barbaryzmów.

Jak temu zapobiec?

Jednym ze środków zaradczych jest, zdaniem moim, prowadzenie odpowiednich *ćwiczeń stylistycznych.*

---

[1]) O książkach tych umieściliśmy w swoim czasie krótkie wzmianki, nie mogąc jednak z treści ich przeniknąć istotnego celu autora, podajemy jego autoreferat jako wyjaśnienie sprawy.

(*Przyp. Red.*).

Najpospolitszym ćwiczeniem stylistycznym jest ustne streszczanie przez uczniów przeczytanych artykułów prozaicznych.

Prócz tego należy prowadzić z uczniami specjalne ćwiczenia stylistyczne, a ściślej mówiąc — *frazeologiczne*, w celu zapoznania ich z używanemi w języku literackim *połączeniami wyrazów*. Gramatyka szkolna zajmuje się pojedyńczemi wyrazami lub ich częściami, frazeologja zaś gromadzi i notuje utarte w języku literackim *połączenia wyrazów*. Mówi się np. *wyświadczyć komu przysługę*, ale: *wyrządzić komu krzywdę*. Gdyby kto poprzestawiał czasowniki w tych przykładach, popełniłby błąd stylistyczny.

Aby uczniowie przyswoili sobie utarte w języku literackim połączenia wyrazów, należy prowadzić z nimi odpowiednie ćwiczenia frazeologiczne.

Ćwiczenia te polegają:

1) na wypisywaniu z przeczytanych artykułów dostrzeżonych połączeń wyrazów, a więc: czasowników, przymiotników lub imiesłowów odmiennych z odnoszącemi się do nich rzeczownikami;

2) na wyszukiwaniu synonimów i układaniu przykładów na ich użycie;

3) na układaniu zdań, w których byłyby użyte połączenia wyrazów, wybrane z książki, lub wskazane przez nauczyciela.

Młodzież nasza uczy się tylu naraz języków, że w rezultacie zatraca poczucie języka ojczystego, czego przykłady spotykamy na każdym kroku. Za pomocą wyżej wskazanych ćwiczeń dochodzimy do wzmocnienia i pogłębienia w niej poczucia języka ojczystego, oraz wdrażamy ją do korzystania w mowie ustnej i piśmiennej z jego bogactw i piękności.

Na znaczenie frazeologji zwrócił w ostatnich czasach uwagę p. Antoni Krasnowolski, który wydał dwa bardzo pożyteczne dziełka: „Słowniczek frazeologiczny“ (Wydanie 2—Warszawa, 1907) oraz „Przenośnie mowy potocznej“, (Warsz., 1906—2 części). Oba dziełka wyszły nakładem M. Arcta w „Książkach dla wszystkich“ i stanowią nieodzowny podręcznik dla nauczyciela przy prowadzeniu ćwiczeń frazeologicznych.

Ale prócz tego potrzebne są wypisy, zawierające artykuły prozaiczne, które nadawałyby się do streszczeń i za-

wierały materjał do ćwiczeń stylistycznych, pojętych tak, jak wyjaśniłem wyżej.

Takiemi wypisami są właśnie moje „Wzory opisów i rozpraw.“

Obok ćwiczeń stylistycznych nauczyciel języka polskiego nie może też pomijać *ćwiczeń logicznych*. Żądamy, aby uczniowie w swych wypracowaniach piśmiennych rozumowali logicznie. Żeby ich do tego przyzwyczaić, potrzebne są również pewne ćwiczenia. Wprawdzie w niektórych zakładach naukowych wykładana jest logika, jako osobny przedmiot, ale to nie zwalnia nauczyciela języka polskiego od prowadzenia z uczniami ćwiczeń logicznych, chociażby w najskromniejszym zakresie.

Do ćwiczeń logicznych zaliczamy: układanie planów przeczytanych artykułów, wysnuwanie wyników z danych przesłanek, lub odwrotnie formułowanie przesłanek, za których pomocą można dojść do danego wyniku, wyszczególnianie cech istotnych i przypadkowych opisywanego przedmiotu i t. d.

Artykuły, umieszczone we „Wzorach opisów i rozpraw“, są tak dobrane, aby umożliwić nauczycielowi prowadzenie ćwiczeń logicznych. Niektóre artykuły (np. rozbiór „Sarmatyzmu“ Zabłockiego przez Marjana Gawalewicza) nie zawierają wniosków autora co do poruszonej kwestji; wnioski takie powinni formułować uczniowie samodzielnie na podstawie własnego rozumowania. Do ćwiczeń logicznych nadaje się szczególniej artykuł prof. Kazimierza Twardowskiego p. t. „O tak zwanych prawdach względnych“, którego sumienne przestudjowanie zaprawia uczniów do ścisłości rozumowania. Artykuły d-ra Warmskiego są przykładem tak zwanego pragmatyzmu historycznego, czyli zastosowania prawa logicznego dostatecznej zasady (przyczynowości) do wypadków dziejowych. Artykuły te wskazują skutki przywileju Koszyckiego z r. 1374. Już samo natężenie myśli w celu zrozumienia niektórych artykułów (np. artykułu prof. Struvego p. t. „Trzy władze duszy“) jest ćwiczeniem logicznym. Trentowski powiedział w swej „Teozofji“: „Od wieków leniwi byliśmy i dziś jeszcze jesteśmy do samodzielnego badania.“ To przypisywane nam lenistwo myślowe należy zwalczać już w szkole średniej, zachęcając młodzież do pokonywania trudności logicznych.

Za podręcznik przy ćwiczeniach logicznych może służyć książka prof. H. Struvego p. t. „Logika elementarna“ (Warszawa, 1907, nakł. M. Arcta).

Wykład historji literatury prowadzi do zastanawiania się nad utworami poezji i sztuki wogóle. Stąd do dwuch poprzednio wymienionych rodzajów ćwiczeń przybywa trzeci: *ćwiczenia estetyczne*. W szkole średniej ćwiczenia te można sprowadzić do trzech rodzajów:

1) streszczanie artykułów, zawierających rozbiory utworów literackich ze stanowiska estetycznego;

2) pisanie przez uczniów takich rozbiorów, wzorowanych na poprzednich;

3) streszczanie i wnikanie w treść artykułów, traktujących o estetyce i sztukach pięknych.

Żeby umożliwić tak pojęte ćwiczenia estetyczne, zebrałem we „Wzorach opisów i rozpraw“ cały szereg odpowiednich artykułów pióra: prof. Struvego, Wojciecha Dzieduszyckiego, Antoniego Sygietyńskiego, St. Tarnowskiego, Piotra Chmielowskiego, Józefa Tretiaka, Henryka Piątkowskiego i in.

Pod względem treści artykuły, zebrane we „Wzorach opisów i rozpraw“, dają materjał lub przyczynki do wypracowań piśmiennych, między innemi na takie tematy: Zbiory wilanowskie pod względem artystycznym i archeologicznym, Powstanie parlamentaryzmu w Polsce (Nb. We wstępie można wspomnieć o powstaniu parlamentaryzmu w Anglji, do czego materjał daje artykuł prof. Okolskiego), Stosunek „Zemsty“ Fredry do „Sarmatyzmu“ Zabłockiego, Opole w dawnej Polsce, Dawne gmachy Krakowa, Co to jest charakter? Charakterystyka Hiszpanów, Znaczenie Arabów w dziejach cywilizacji, Co nazywamy zadowoleniem estetycznym? Krajoznawstwo i podróżopisarstwo w literaturze polskiej, Dzieje komedji polskiej. Charakterystyka typowych bohaterów romantycznych na podstawie fragmentów I części „Dziadów“ Mickiewicza, Co jest godnego widzenia we Włoszech? i t. d.

W „Nowych Torach“ uczyniono mi zarzut, że artykuł d-ra M. St. Warmskiego p. t. „Jak powstała sprawa egzekucji dóbr koronnych w Polsce?“—zaczyna się od słów: „Z tych kłopotów finansowych (o których mówiliśmy powyżej)“... Zarzut ten upada wobec faktu, że artykuł ten jest dalszym ciągiem poprzedniego artykułu tegoż d-ra

Warmskiego p. t.: Przywilej Koszycki z r. 1374 i jego skutki", gdzie właśnie jest mowa o źródle kłopotów finansowych królów polskich.

Romuald Sułowski.

Dr. Harald Höffding. Współcześni filozofowie. Wykłady, wygłoszone w uniwersytecie w Kopenhadze w jesieni 1902 r. Przełożył Bronisław Gałczyński. Kraków, 1909. Książnica naukowa i artystyczna, str. 348. [1])

Dr. Höffding dzieli współczesnych filozofów na trzy kierunki:

1) Kierunek *objektywno-systematyczny*, do którego zalicza Wilhelma Wundta, włoskiego filozofa, Roberta Ardigo, anglika F. H. Bradley'a, oraz Alfreda Fouillée, Karola Renouvier'a i Emila Boutroux.

Myślicielom tego kierunku chodzi przeważnie o oświetlenie zagadnienia bytu, o rozwinięcie związanego w pewną całość i narazie skończonego poglądu na świat, który mógłby dać zadowolenie naszemu umysłowi.

2) Kierunek *teorjopoznawczo-biologiczny*, reprezentowany przez James Clerk Maxwella, Ernesta Macha, Henryka Hertza, Wilhelma Ostwalda i Ryszarda Avenariusa.

Myślicielom tego kierunku nie tyle chodzi o to, *co* poznajemy, ile o to, *jak* i *za pomocą* czego poznajemy. Poznanie *wszystkiego* jest chimerą, a zawartość tego, co już wiemy i czego się jeszcze możemy dowiedzieć, znajduje się w ścisłym związku z temi narzędziami, za których pomocą się dowiadujemy. Poznajemy umysłem. Chodzi o wynalezienie najprostszych dróg, na których da się osiągnąć zaspokojenie potrzeb *naszego* życia umysłowego, przyczym samo to nasze życie umysłowe jest uważane, jako pewien szczególny objaw życia, ogólnym jego prawom poddany.

3) Wreszcie trzeci obóz nosi miano *„filozofji wartościowania"* i obejmuje Jana Marję Guyau, Fryderyka Nietzschego, Rudolfa Euckena i Williama James'a.

---

[1]) Obszerną recenzję tej książki, nie należącej do pedagogiki, zamieszczamy ze względu na jej znaczenie dla kształcenia filozoficznego nauczycieli. (*Przyp. Red.*).

Tu wogóle zagadnienie poznania — wszystko obejmującego, czy też tylko częściowego—schodzi na drugi plan, a główną uwagę przypisuje się zagadnieniu *działania*. Czyn jest rezultatem czynników poznanych, świadomych i czynników niepoznanych, nieświadomych. Zagadnienle stosunku jednych do drugich, zagadnienie świadomości, oraz zagadnienie ustanowienia wartości naszych uczynków—scharakteryzują ten odłam filozofji, który wskutek tego przeważnie oddaje się etyce i filozofji religji, w związku z socjologją.

Podział ten naogół biorąc wydaje mi się niezmiernie trafnym.

Niemniej, moim zdaniem, do kierunku teorjopoznawczo-biologicznego, obok filozofujących przyrodników należałoby zaliczyć takiego filozofującego matematyka, jak Poincaré, filozofującego psychologa, jak Ribot, oraz filozofującego socjologa, jak Durkheim, że wymienię tylko gwiazdy pierwszej wielkości.

Natomiast Wilhelm Ostwald, dla którego wszystko *jest* energją i wszystko za pomocą energji *jest wytłumaczone*, winien być zaliczony do pierwszego, objektywno-systematycznego kierunku. To samo można powiedzieć o Rudolfie Eucken'ie, dla którego zagadnienie wartości ma znaczenie tylko jako przesłanka w dowodzeniu, że należy uznać istnienie wyższej pozadoświadczalnej rzeczywistości. Według zdania Eucken'a, bez uznania owej wyższej rzeczywistości zagadnienie wartości nie da się wogóle utrzymać. Owa wyższa rzeczywistość u Eucken'a nie leży u przypuszczalnego kresu naszych dążeń, lecz już gdzieś jest, wieczna i niezmienna, chodzi zatym o *poznanie* jej, czyli o zagadnienie, interesujące filozofów „objektywno-systematycznych".

W „filozofji wartościowania" brak za to nazwiska Henryka Bergsona, którego jednak już w 1902-gim roku nie można było pomijać, a „współcześni" filozofowie, wydani w roku 1909-ym, z pominięciem Bergsona, są niezmiernie dotkliwie okrojeni.

Wszakże bądźmy wdzięczni autorowi, tłumaczowi i wydawcy za to, co nam dali, bo i to jest wiele warte.

Świetna charakterystyka *Wundta* rozpoczyna szereg monografji.

Höffding z niesłychaną przenikliwością analizuje pra-

ce Wundt'a, z których przebija myśl ciężka, scholastyczna, nieoryginalna i niekonsekwentna. Oryginalność Wundt'a polega na nadawaniu dziwacznych .nazw i definicji rzeczom już dawno nazwanym i jaśniej określonym; Höffding wykazuje, że Wundt nigdy nie usprawiedliwił swoich określeń „analizy stosunkującej", która niczym się nie różni od uwagi, oraz „apercepcji", będącej tym samym, co kojarzenie się pojęć. „Heterogenja celów", na której Wundt oparł swoją etykę, była już przez Hegla zauważoną i nazwaną „metamorfozą celów" (faktyczny rezultat, osiągnięty w imię dążenia do jednego celu, wywołuje postawienie innego celu), aczkolwiek tu W. był na drodze jakiegoś naukowego dociekania, które jednak niebawem utopił w bagnie swej scholastyki.

Dla oddzielenia psychologji od fizjologji W. posiłkuje się dowodzeniami, których nie powstydziłoby się średniowiecze. Bezwzględny podział nauk na trzy odrębne dziedziny: matematyczną, przyrodniczą i duchową nie odpowiada żadnej rzeczywistości, ani żadnemu dążeniu. Zadaniem, jakie W. stawia filozofji, jest zharmonizowanie tych trzech dziedzin.

W. podejmuje to zadanie z właściwym sobie niedołęstwem; w końcu nie rozwiązuje go, lecz przecina, twierdząc, że należy zostać... idealistą, gdyż inaczej świat „będzie się nam wydawał czczy i beznadziejny".

W etyce idealista Wundt poświęca jednostkę „woli powszechnej". Myśl o potędze i władzy oślepia go. Niedołężny w rozumowaniu i o rzeczach względnie prostych, Wundt staje się dogmatycznym tam, gdzie jakby rozkazywał, w co mają ludzie wierzyć odnośnie do najzawilszych zagadnień, które każdy prawdziwy myśliciel podejmuje oględnie i tolerancyjnie. „Niech będzie byt pojedyńczy nie wiem, jak bogaty w szczęście i doskonałość, zawsze jest tylko kroplą w morzu życia. Cóż może jego szczęście i jego ból znaczyć dla świata."

Höffding odnajduje w filozofji Wundta ślady biurokratyzmu pruskiego (str. 59).

Daleko więcej współczesny, choć także do pewnego stopnia idealista, jest włoski filozof *Ardigo*, któremu Höffding poświęca drugą z kolei monografję. Filozofja Ardigo przypomina ewolucjonizm Spencera, z tą wszakże różnicą, że silniej podkreśla rozwój myśli, oraz wpływ, jaki wy-

wiera świadomość. Nauka o rozwoju u tego myśliciela jest w ścisłym związku z nauką o poznaniu. Myśl jest cząstką prawdy i podlega prawu przechodzenia od niezróżniczkowanego do zróżniczkowanego. Wszystko, co możemy robić za pomocą myśli—to dzielić, wyodrębniać, analizować, lecz wydedukować całość z części, — przyrodę z myśli—niepodobna.

Etykę Ardigo opiera również na pojęciu ewolucji. Zadaniem etyki jest odróżnianie tych pierwiastków życia społecznego, które straciły znaczenie od tych, które w dawny, albo nowy sposób mogą być owocne.

Główne prace Ardigo są „La psicologia come scienza positiva“, oraz L'Unita della coscienza.“

Anglik Francis Herbert *Bradley* stanowi zupełne przeciwieństwo Wundta. „Kiedy Wundt ostrożnie zbliża się do granic myśli; zbliżywszy się jednak, kończy sprawę pośpiesznie i dogmatycznie; — to Bradley prędko biegnie do najdalszej granicy, tutaj zaś porusza się ostrożnie i wszechstronnie rozważa zagadnienie.“

Bradley'a zajmuje zagadnienie harmonji. W swoich „Ethical studies“ przeprowadza on myśl, że, kiedy mniejsza całość doprowadza do sprzeczności, musimy opracować pojęcie większej całości, aby znów znaleźć równowagę.

W swoich głównych dziełach „Appearance and Reality“ (Pozory i rzeczywistość), oraz „Principles of Logic“ Bradley rozwija swoją teorję harmonji.

Pojęcia materji, przestrzeni, czasu, energji nadają się tylko do określenia stosunków przedmiotów pomiędzy sobą i w związku z sobą. Nic nie mówią jednak o ich treści, która pozostaje dla nas niezbadaną. Dane nam są tylko zjawiska. Kryterjum rzeczywistości odnajdujemy w doświadczeniu. Ponieważ jednak nasze doświadczenie jest ograniczone, więc i nasze pojęcie o rzeczywistości jest ułomne, a harmonja, osiągnięta tą drogą, tylko chwilowa. Dopiero istota nieskończona może być zupełnie harmonijna.

Pewien sceptycyzm, zabarwiony idealizmem, poniekąd przypominający Kanta, wieje z prac Bradley'a.

Höffding, polemizując z Bradley'em, robi uwagę, że jeżeli uznamy, iż czas i działalność nie są tylko formami, należącemi do świata pozorów—to myśl właśnie, jako dzia-

łająca i dążąca, będzie mogła czuć swoją jedność z najrdzenniejszą treścią bytu.

Rozwinięcie tej myśli byłoby zaprowadziło Höffdinga do bergsonizmu.

Alfred *Fouillée*, słynny filozof idei—sił (idée-force), zajmuje następne miejsce.

Myśl prowadzi do czynu, więcej nawet—rzecz dobrze pomyślana jest już rzeczą zapoczątkowaną. Przeświadczenie o tym, że jesteśmy wolni, wzbudza dążenie do wolności, niezależnie od tego, czy „naprawdę" jesteśmy wolni. Chorujemy na przerost intelektualizmu, właściwie wszystkim jest wola. Każdy stan świadomości można nazwać myślą, o ile polega na rozróżnianiu,—siłą, o ile polega na dawaniu czemuś pierwszeństwa, na wyborze.

Nasz ideał moralny leży w świadomym przedłużeniu kierunku, w którym mimowiednie zmierzają nasze dążenia. Innych pojmujemy przez analogję z sobą. Ponieważ istnienie psychiczne jest jedyną daną nam bezpośrednio rzeczywistością, zatym uprawnione będzie wykładanie bytu, jako całości według analogji z istnieniem psychicznym.

Doświadczenie, polegające na tym, że boimy się bólu, jest bardziej bezpośrednie, niż to, że uderzenie wprawia w ruch.

Höffding zaznacza sam, że Fouillée stoi bardzo blizko „filozofji wartościowania." Powiedziałbym, że nawet całkowicie do niej należy.

Główne prece Fouillée'go są: „La liberté et le déterminisme." „La science sociale contemporaine." „La psychologie des idées-forces" (najwięcej charakterystyczne dzieło tego myśliciela). „L'Avenir de la Métaphysique."

Karola *Renouvier* i Emila *Boutroux* — Höffding charakteryzuje, jako filozofów przeżywalności, wykazujących, że różne dziedziny wiedzy wymagają różnych metod i niepodobna wszystkim narzucić jednej. W wielkiej ilości tomów dzieł tych myślicieli są rzeczy bardzo cenne, lecz na ogół licząc, nie mamy prawa uważać za nieprzezwyciężone absolutnie tych różnic i skoków, których tymczasem jeszcze przezwyciężyć nie możemy.

Fizyk angielski, *Maxwell* rozpoczyna szereg „filozofujących przyrodników", którzy reprezentują kierunek „teorjopoznawczo-biologiczny."

Maxwell, jak Fouillée, przywraca znaczenie analogji

w myśleniu. Zastosowanie matematyki, naprzykład, opiera się na analogji praw, rządzących wielkościami fizycznemi i praw, rządzących liczbami. Nie mamy potrzeby mówić o *istocie* materji, gdyż pojęcie materji opiera się na pojęciu stałości i ciągłości ruchu. Opis zjawiska, dzięki któremu możemy rozważać zjawisko, jako wypadek poszczególny, stwierdzający zasadę ogólną, zasadę, dającą się również zastosować i do innych zjawisk—będzie zarazem wyjaśnieniem zjawiska.

„Zasady poznania wypływają z analogji i przedewszystkim znajdują zastosowanie przy badaniu stanu przemian, i dopiero następnie stanu spoczynku. Prawdziwość zasad będzie zarazem ich niezbędnością, niezbędność zaś stwierdza się ich zastosowalnością, czyli *zdolnością do dania impulsu* dalszemu badaniu.“

W tym podkreśleniu zastosowalności, jako kryterjum prawdy, słyszymy już pierwsze odgłosy pragmatyzmu, który już zresztą Hamilton przypomina swoim znanym aforyzmem: „Żywe kłamstwo jest lepsze od martwej prawdy.“

Jeżeli, mówi Maxwell, teorja atomów nie *jest* prawdziwą, to i wtedy w ciągu długiego czasu *była* prawdziwą, bo była pożyteczną...

Prace Maxwell'a noszą skromny tytuł: „Scientific Papers“ (notatki naukowe) i zostały wydane po śmierci autora. Prace te, jak słusznie twierdzi Höffding, mają epokowe znaczenie.

Wiedeńczyk, Ernest *Mach*, również profesor fizyki, zajmuje się zagadnieniem uproszczenia procesów myślenia.

„Zadaniem nauki jest dać *ekonomiczne* przedstawienie faktów, czyli takie przedstawienie, przy którym posiłkować się będziemy tylko ściśle niezbędnemi i najbardziej celowemi wyobrażeniami.“ Zrozumienie czegoś polega na sprowadzeniu niezwykłych dla nas niezrozumiałości do niezrozumiałości zwykłych.

Ekonomja myślenia podczas doświadczenia wymaga stałego posiłkowania się analogjami. Zjawiska fizyczne możemy tłumaczyć za pomocą analogji mechanicznych, lecz nie mamy prawa twierdzić, że jedynie ruch jest ich przyczyną. Prócz ruchu w każdym procesie występują stale oddziaływania magnetyczne, elektryczne, jak również wytwarzanie ciepła.

Jakościowa różnorodność wrażeń nie da się wypro-

wadzić z czysto ilościowych stosunków i połączeń. Wśród wrażeń jedne są funkcjami drugich i dopiero poznanie tych stosunków funkcjonalnych będzie poznaniem rzeczywistości.

Machowi wciąż jeszcze chodzi o „poznanie rzeczywistości“, aczkolwiek idąc do tego celu, powiedział wiele rzeczy bardzo cennych z punktu widzenia pragmatycznego.

Główne dzieło Macha jest „Analyse der Empfindungen“ (Analiza doświadczalna).

Henryk *Hertz*, profesor fizyki w Bonn, wyłożył swoje poglądy filozoficzne we wstępie do Zasad mechaniki. Zadaniem nauki jest przewidywać przyszłość, opierając się na przeszłości, twierdzi Hertz. W tym celu tworzymy sobie obrazy, czyli symbole, mające tę własność, że konsekwencje ich logiczne będą stale i dokładnie odbijały w sobie konsekwencje naturalne rzeczy przez się wyobrażanych. Prostota tych obrazów może być coraz większą, za każdym jednak razem należy sprawdzić praktyczną użyteczność symbolu. Höffding zupełnie zgadza się z Hertzem. Do twierdzeń Hertza należy jednak dodać, że przewidywanie przyszłości jest środkiem, który prowadzi do tworzenia przyszłości, zgodnej z naszemi świadomemi celami.

W wykładzie mechaniki Hertz odrzuca pojęcia siły (emocji) i atomu, zastępując je symbolami czasu, przestrzeni i masy. Hertz, zgodnie z Faraday'em, dowodzi, że pojęcie próżni i działania siły na odległość, których wymagają analogje mechaniczne, są symbolami niezdarnemi i nawet mechanika może się bez nich obejść.

Na słynnego twórcę energetyki, *Ostwalda* — Höffding zapatruje się bardzo krytycznie. Jego upatrywanie wszędzie energji, podział energji na energję wogóle, oraz na świadomą i nieświadomą energję nerwową — są dość dowolne i dogmatyczne. Wszystko jest energją, według Ostwalda i po za nią nic nie istnieje. Aby się cośkolwiek wydarzyć mogło, muszą zachodzić różnice napięcia w rozmaitych rodzajach energji. Energja zaś sama jest pracą, albo tym wszystkim, co z pracy powstaje, lub w pracę się przemienia.

Niemniej słynnemu twórcy empirjo-krytycyzmu *Avenariusowi* (profesor filozofji w Zurychu) Höffding oddaje rzetelną przysługę przez jasne i zrozumiałe przedstawienie jego systemu.

Avenarius szuka „czystego“ doświadczenia, t. j. takiego doświadczenia, w którym byłyby wyeliminowane wszystkie czynniki, wynikające z naszej potrzeby pojmowania rzeczy przez analogję z nami samymi.

Höffding zupełnie słusznie twierdzi, że takiego doświadczenia człowiek zrobić nie może, a Avenarius w swoim poszukiwaniu czystości wpada ostatecznie w dogmatyzm i robi z „czystego“ doświadczenia to, co Platon zrobił z „czystej“ idei.

Niemniej po drodze do swojego celu (nawet filozofja staje się wartościową tylko dzięki metamofozie celów) — Avenarius zbudował prawdziwą „historję naturalną zagadnień.“ Czerpiąc zewsząd materjał, wykazał on, w jakich warunkach powstają problematy, jak nabierają ostrych cech aktualności i jak znikają z widowni.

Wogóle wszędzie, gdzie powstaje zagadnienie, jest ono wskaźnikiem napięcia pomiędzy osobnikiem, a jego otoczeniem.

Bodźce, pochodzące z otoczenia, wymagają energji większej albo mniejszej, jaką może rozporządzać dany osobnik.

Jeżeli bodźce, pochodzące z otoczenia, oznaczymy literą R, a energję, jaką rozporządza osobnik literą E, mamy wówczas trzy ewentualności:

1-o) $R = E$

Stan ten nazywa Avenarius stanem najwyższego zachowania życiowego, a Hötfding uważa go za charakterystyczny dla całego kierunku objektywno-systematycznego. Jest to właściwie, zdaniem Höffdinga, stan zadowolenia.

2-o) $R > E$

R jest *większe* od .E Otoczenie wymaga od osobnika większej energji, niż on posiada. Osobnik czuje się zmiażdżonym, wyprzedzonym, opuszczonym. Avenarius z szczególną uwagą rozpatruje tę ewentualność, a Höffding uważa ją za charakterystyczną dla wszystkich myślicieli kierunku teorjopoznawczo-biologicznego. Jest to właściwie stan poczucia swojej słabości wobec otoczenia.

3-o) $R < E$.

R jest *mniejsze* od E. Bodźce, płynące z otoczenia, nie wy-

starczają, aby zużytkować energję, jaką rozporządza osobnik. Osobnik czuje, że ma pewien nadmiar sił. którego otoczenie, nie umie spożytkować, przerabia je, uderza w nie tak, aby jego energja mogła w końcu znaleźć sobie w nim ujście. Avenarius zatrzymuje się tylko przelotnie na tej ewentualności, wspominając o Rousseau i o „innych subjektywnych myślicielach.“ Höffding słusznie zwraca uwagę, że na tym momencie Guyau i Nietzsche zbudowali calutką swoją filozofję (i Bergson dodajmy), a sam ten moment nadmiaru sił, skoncentrowanych w osobniku, i szukających ujścia w opornym i przerabianym otoczeniu, jest cechą życia wogóle, jest wciąż powtarzającym się aktem stwarzania, tak że pojmując wszechświat przez analogję z naszym życiem, możemy go sobie tylko wyobrazić, jako szereg aktów twórczych, jako bergsonowską „évolution créatrice.“

Ewentualność $R < E$ Höffding uważa za charakterystyczną dla filozofji wartościowania.

Pierwszym przedstawicielem tej filozofji jest, według Höffdinga, *Guyau.*

Filozofję Guyau poddałem wyczerpującej analizie w pracy „Dobro i Zło“, a w moich „Zasadach moralnych“ również omawiam stosunek Guyau do Epikura. Trudno jest streszczać w kilku wierszach filozofję, której poświęciło się bardzo wiele czasu. Niemniej muszę przyznać, że Höffding doskonale uwydatnił zasadnicze motywy filozofji Guyau.

Świadomość, budząc życie nieświadome, stwarza nowe, wolne bodźce działania. Uświadomiona nieświadomość staje się narzędziem wolności.

W tej myśli istotnie można zawrzeć zgruba treść, przynajmniej tendencję dzieła „La morale anglaise contemporaine.“

Myślenie o wszystkim przez analogję z życiem—jest głównym motywem pracy „La morale d'Epicure,“ jak nie mniej oparcie etyki wogóle na naturalnej rozlewności życiowej, a sankcji czynów bohaterskich na przyjemności ryzyka jest zasadniczą myślą dzieła „La morale sans sanction ni obligation.“

Grecka identyfikacja piękna i dobra, na nowych ewolucyjnych podstawach oparta, stanowi estetykę Guyau, a „bezreligijność przyszłości“, gdy miłość zleje się z religją, z dogmatów religijnych zostaną zachowane i wyswo-

bodzone tylko etyczne pierwiastki wyższych religji, zawiera filozofję religji tego myśliciela. L'Irréligion de l'avenir w mistrzowski sposób uwydatnia socjomorficzny charakter bogów.

Filozofja Guyau zajmuje u Höffdinga to miejsce, jakie jej się należy, zarówno ze względu na swoją treść, jak i na formę, a mianowicie miejsce naczelne w współczesnej filozofji.

Szkoda jednak, że Höffding nie zwrócił uwagi na socjalną doktrynę solidaryzmu, która wyrosła na podłożu filozofji Guyau.

Nietzschego (któremu również poświęciłem książkę: Nietzsche, studja i tłumaczenia) Höffding poddaje szczegółowej analizie i ku mojemu wielkiemu zadowoleniu z pod wszystkich wrzasków opancerzonej piersi, które właściwie były protestem przeciwko czułostkowości i obłudzie, wydobywa wielkie, pełne miłości serce, namiętnie pożądające lepszego jutra. „Cnota darząca“ Nietzschego jest tym samym, co rozlewność Guyau i na niej tylko można oprzeć etykę.

Niemniej ma zupełną słuszność Höffding, stawiając bez porównania wyżej Guyau od Nietzschego. Sposób myślenia i wyrażania swoich myśli jest u niemieckiego filozofa tak chaotyczny, że niepodobna ująć go w żaden całokształt.

Pomijam jenajskiego profesora, Rudolfa *Euckena*, któremu chodzi o uratowanie par force Nieba, bo inaczej moralność na ziemi upadnie,—nie bardzo rozumiem, dlaczego Höffding zajmuje się nim, i przechodzę do słynnego twórcy pragmatyzmu, Williama *James'a*.

W filozofji James'a należy odróżniać jego filozofję religji, jego psychologję i jego pragmatyzm.

Religję James dzieli na ustanowioną i osobistą. Religja osobista jest to sposób reagowania człowieka na życie, jako na całość. W każdym razie bogi, których ludzie się trzymają, są socjomorficzne, są takie, jakich oni mogą używać dla swoich celów i których rozkazy potwierdzają żądania, stawiane przez ludzi sobie i innym.

Zjawiska religijne, jak i wszystkie inne, oceniamy wedle ich owoców.

Filozofja, opierając się na doświadczeniu, może dać jedynie syntezę naszych świadomych wyobrażeń; — wówczas, gdy religja, opierając się na nieświadomych uczu-

ciach, daje nam syntezę tego „co w nas tkwi, a o czym nie wiemy."

Konkurencja pomiędzy religjami wpływa dodatnio na każdą z nich.

W filozofji religji Guyau wydaje mi się dużo głębszym od James'a. Niema równorzędności pomiędzy filozofją, a religją. Pierwiastek świadomy raz rozbudzony podporządkowuje sobie życie nieświadome, wchłania niejako i urabia na swój sposób uczucia, które jednak wskutek tego nie zanikają, lecz uszlachetniają się.

Grecka tryjada—piękno—dobro—rozum jest w gruncie rzeczy niepodzielna.

W psychologji, nawskroś praktyczny James, stawia sobie pytanie, jak sprawić, aby indywiduum, które czuje się podzielonym, skrępowanym, poniżonym, nieszczęśliwym, posiadło uczucie harmonji, świeżości i siły.

James dowodzi, że jedynie indywiduum, które czuje się świeżym i silnym ($R < E$ wedle Avenariusa), jest zdolne wogóle do życia i czynu. James analizuje t. zw. w Ameryce Mind-cure (leczenie duchem), które polega na prostej suggestji, na wmawianiu, że ból jest złudzeniem, bo rzeczywistością jest cel, dla którego znosimy ów ból, a ta rzeczywistość jest osiągalna, gdyż niema powodu wątpić, iż człowiek, który urzeczywistnił już tyle swoich myśli, nie urzeczywistni jeszcze i tego, o co danemu indywiduum chodzi.

Z tych przesłanek rodzi się pragmatyzm, przypominający biblijne słowa: „Po owocach ich poznacie je." Wartość naszych myśli zależy od wniosków, jakie możemy z nich wyprowadzić. Gdyby z naszych twierdzeń nic faktycznie nie wynikało, nie byłoby sposobu rozróżnić prawdy od fałszu.

W pragmatyzmie mamy echa Fouillée'go. Myśl jest zapoczątkowaniem czynu. Sądzić o niej można wtedy, gdy będzie urzeczywistniona.—inaczej jest niczym. Cała dawna angielska filozofja, stawiająca doświadczenie, jako kryterjum prawdy, znajduje tu również ujście.

Nowość polega tylko na oryginalnym ujęciu kwestji i na nowej, doskonałej zresztą, nazwie.

Pragmatyzm nie daje i nie chce dać skończonego poglądu na świat. Taki bowiem pogląd, oparty na pragmatyzmie, da dopiero Bergson, a sam Höffding, choć nie zna

Bergsona, zaznaczył jego linje zasadnicze, odpowiadając Bradley'owi, że. jeżeli czas i działalność uznamy za rzeczywistc, to właśnie człowiek, jako istota rozwijająca się w czasie i działająca będzie mogła czuć swoją jedność z najrdzenniejszą treścią bytu. [1]).

Jerzy Kurnatowski.

Antoni Sujkowski. Gieografja ekonomiczna. Część II, szczegółowa. Warszawa 1909 (str. 348).

Ze znakomicie napisanej części I-ej (ogólnej) gieografji Sujkowskiego zdawaliśmy w swoim czasie na tym miejscu sprawę. Obecnie, po dwuch latach, ukazał się drugi tom tego dzieła. Należy podziwiać ogrom pracy, dokonanej w tak krótkim czasie, zwłaszcza gdy się weźmie pod uwagę, że większą część tego czasu pochłaniają autorowi jego obowiązki zawodowe (kierownictwo szkoły handlowej w Będzinie), które przytym trzymają go zdala od środowisk naukowych i bibljotek.

Ażeby sprawiedliwie ocenić tę część II, szczegółową w stosunku do części I, ogólnej, *należy sobie zdać sprawę zasadniczo ze stosunku między gieografją ogólną a szczegółową wogóle.*

Gdy gieografja ogólna, *ziemioznawcza*, już w chwili swych narodzin, a więc jeszcze, że tak powiem, przed chrztem *gieograficznym*, pod nazwą filozofji Jońskiej, filozofji *przyrody*, nosiła charakter *naukowy*; to gieografja szczegółowa, *krajoznawcza*, zapoczątkowana przez *historyka* Herodota, była jedynie *opisem*, nosiła charakter *praktyczny* i, jeżeli pominiemy jakieś embrjony naukowości u Strabona, dopiero od czasu Karola Rittera zaczęła, pod nazwą „gieografji porównawczej," nabierać charakteru naukowego. Zresztą między uświadomieniem potrzeby naukowości a urzeczywistnieniem takowej zachodzi nawet i u Rittera jeszcze znaczna odległość: pomijam już jego teleologję, ale nawet wiązadła przyczynowe między zjawiskami ginęły u niego często śród rumowiska opisów,

[1]) Porówn. Rozdział II „Socjologiczne podstawy etyki" moich „Zasad moralnych."

śród rupieci historycznych i archeologicznych. Dopiero w naszych czasach naukowość (rozumowość) gieografji szczegółowej zaczyna się równoważyć z opisowością.

Jeżeli stosunek naukowości gieografji szczegółowej do ogólnej jest tak niekorzystny w gieografji w ogóle, w gieografji, że tak powiem, *czystej*, to musi być takim *a fortiori* w gieografji ekonomicznej, jako *stosowanej*, mającej obok naukowego cel *praktyczny*. Względy praktyczne, nieraz względy chwili, zmuszają do podawania i to właśnie głównie w gieografji szczegółowej, wielu faktów, które są ważne pod tym praktycznym względem, które jednak nie zostały dotąd jeszcze przez naukę dostatecznie opanowane, ujęte w pewne prawa. Nie dość na tym: podział na obszary, w których obrębie mają być traktowane zjawiska ekonomiczno-gieograficzne, musi być dziś jeszcze oparty na granicach politycznych—ramami, dla traktowania tych zjawisk, muszą być państwa, albowiem dane statystyczne, reprezentujące zjawiska ekonomiczne, są zbierane zwykle przez instytucje rządowe w obrębie całości państwowych, lub administracyjnych. Zresztą poza tym względem natury zewnętrznej, różnice państwowe (cła, traktaty handlowe, różnice formy rządu i t. d.) warunkują nieraz różnice zjawisk ekonomicznych na obszarach z jednakową nawet przyrodą.

Ażeby jednak w gieografji ekonomicznej szczegółowej przeprowadzić ściśle metodę naukową, trzebaby traktować zjawiska ekonomiczne w ramach obszarów wytwórczości: w ramach tych trzebaby rozpatrywać wszystkie kategorje fizyko-gieograficzne z punktu widzenia ich kwalifikacji jako czynników wytwórczości, osadnictwa, handlu i komunikacji—jako czynników zarówno potencjalnych, jak i kinetycznych (w danej chwili), oraz rozpatrywać wszystkie kategorje zjawisk gospodarczych, jako funkcje (w sensie matematycznym tego wyrazu) powyższych czynników naturalnych, a zarazem — jako nowe przez człowieka stworzone, czynniki sztuczne, wpływające na tamte czynniki naturalne (np. zmiany, wywołane przez kopalnie: zapadanie się gruntu, zmiany źródeł i t. d.; przez odpadki fabryczne: formy akumulacyjne, zanieczyszczanie, względnie zatruwanie powietrza wód i t. d.; przez wyniszczanie lasów: zmiana rozkładu opadów w ciągu roku, stanu wód i t. d.).

Ale to są ideały przyszłości, jak ideałem przyszłości jest również zróżniczkowanie się zrzeszeń ludzkich według takich obszarów gospodarczych.

Oto są przyczyny, dla których omawiana przez nas obecnie część druga Gieografji Ekonomicznej Sujkowskiego pod względem metodyczno-naukowym nie dorównywa i nie może dorównywać części I-ej. Autor był naturalnie tego świadomy i starał się zmniejszyć tę dysproporcję przez podawanie rzutów ogólnych na kraje, oraz przez umieszczanie wielu szczegółów i cyfr w tablicach i mapach; dalsza ewolucja tej książki w następnych wydaniach pójdzie bezwątpienia po drodze zwiększania ilości i zawartości tablic i map, kosztem szczegółów tekstu, który tym sposobem, pozbywając się coraz bardziej balastu, zyskiwać będzie na przejrzystości i ogólności.

Wobec olbrzymiego materjału, wciśniętego w niezbyt obszerne ramy, wobec wyżej wspomnianego ograniczonego czasu i trudności w korzystaniu ze źródeł, dziwić się należy, że usterki są tu bardzo drobne i nieliczne; tak np. na str. 137 znajduje się niewłaściwe zestawienie: „góry łańcuchowe i krawędziowe“ (jedno nie wyklucza drugiego); na str. 199 klimat doliny Rionu zaliczono do śródziemnomorskiego. Nie wydaje mi się to trafnym: klimat śródziemnomorski sięga na północnym wybrzeżu Azji Mniejszej na wschód tylko do Sinopy (Czihaczew, Wojejkow); dalej na wschód, a tymbardziej w dolinie Rionu, opady są letnie, bardzo obfite; jestto raczej typ klimatu mussonowego, przypomina raczej klimat chiński, niż śródziemnomorski.

Pozostaje nam poruszyć jeszcze jedną kwestję: gieografja ekonomiczna ma ścisły związek z socjologją, więc ważną jest rzeczą *stanowisko, jakie zajmuje autor w kwestjach społecznych*. W danym razie odnajdujemy, jak zresztą mogliśmy się spodziewać, duch demokratyczny; co do stopnia jednak, to życzylibyśmy sobie, by był on nieco ostrzej zaakcentowany—by sąd autora o pewnych zjawiskach społecznych, tamujących postęp, był surowszy. Stosuje się to zwłaszcza do traktowania takich krajów, jak Hiszpanja, Włochy, Rosja, Galicja, gdzie, wskutek niedość ostrej akcentacji, ujemne objawy życia społecznego, jak nędza i ciemnota ludu, wogóle zacofanie gospodarcze i kulturalne, występują w książce niekiedy, jakby zawieszone

w powietrzu, bez wyraźnego wskazania głównych przyczyn, które je sprowadzają. Zacofanie galicyjskie traktuje autor przytym zbyt pobłażliwie i skłonny jest, jak się zdaje, przypisywać je głównie zależności od Wiednia, gdy tymczasem daleko ważniejszą jest tu zależność od miejscowej gospodarki arystokratyczno-klerykalnej, tak, iż pokrzywdzeni przez nią muszą nieraz szukać właśnie w Wiedniu sprawiedliwości i obrony — ba! — gospodarka ta stara się nawet uzależnić od siebie Wiedeń, wywrzeć nań wpływ reakcyjny (wprowadzenie policji do parlamentu!). Stan kultury umysłowej w Galicji wyda się również ocenionym zbyt korzystne, gdy się przypomni, że tam w szkole panuje wszechwładnie ksiądz; że tam nauczyciele mrą z nędzy na suchoty, a w podziękę za to zmuszani są zjeżdżać się na rekolekcje do klasztorów; że w szkolnictwie panuje dążność do dzielenia stanowego, obawa przed „hiperprodukcją inteligiencji“. Gdy się przypomni, że tam w obsadzaniu katedr panuje nepotyzm, że uczeni z umysłem niezależnym nie znajdują tam punktu oparcia i bądź zmuszeni są ofiarować swą naukę obcym (Gumplowicz!) bądź marnieją (Iwan Franko!), lub są wprost wyrzucani (Baudouin de Courtenay!). I cóż dziwnego, że tam wyrastają takie wonne kwiaty, jak zakaz pochowania zwłok Słowackiego na Wawelu lub rewelacje poselskie Abrahamowicza!

Pojmuję, iż każdy z nas pragnąłby widzieć w Galicji wszystko najlepsze, ale pragnienie to ziści się tym prędzej. im ostrzej piętnować będziemy zło.

Ale wybiegliśmy może już zbyt daleko po za obręb gieografji, kończymy więc życzeniem, aby wyborne i pożyteczne dzieło Sujkowskiego, które pojawiło się w tak ciężkich dla gieografji u nas czasach, doczekało się, mimo to, a nawet właśnie dlatego, jaknajprędzej drugiego wydania.

Wacław Nałkowski.

Z czasopism.

Promyk, pisemko dla dzieci i młodzieży, z dniem 1-ym października wchodzi w nową fazę, zamienione bowiem zostaje z dwutygodnika na tygodnik.

Pomyślna ta zmiana usuwa najpoważniejszy brak, jaki się dawał odczuwać czytelnikom i stąd utrudniał Promykowi współzawodnictwo z innemi pismami; istotnie bowiem dwutygodniowe przerwy rozluźniały poniekąd stosunek między redakcją a czytającą dziatwą, przeszkadzając ciągłości wrażeń, oraz wytworzeniu się nawyknienia. które w praktyce zawsze okuzuje się najsilniejszym węzłem w takim stosunku.

Promyk do tej pory zjednał sobie przychylność wychowawców i czytającej dziatwy. Przyznać należy nawet że pewne usterki, wytykane w pierwszych numerach, nie powtórzyły się już w następnych, a dobór opowiadań, powiastek i artykułów jest coraz staranniejszy.

W pierwszym numerze wrześniowym artykuł wstępny, poświęcony pamięci Juljusza Słowackiego, zawiera krótki życiorys poety. Do numeru dołączono również bardzo starannie wykonany portret, który dla dzieci będzie stanowił miłą pamiątkę. Redakcja, uwzględniając wszechstronną aktualność, starannie wyławia z fali wypadków te, które dla ogólnego rozwoju umysłowego posiadają interes. W jeduym artykule mówi np. o postępach żeglugi powietrznej i konkursie awiatorów. w drugim znów opisuje uroczystość odsłonięcia tablicy pamiątkowej Adama Mickiewicza w Konstantynopolu. Można liczyć na to, że w miarę doznawanego ze strony ogółu poparcia „*Promyk*“ pomyślnie rozwijać się będzie i stanie się cennym pomocnikiem wychowawców w rozszerzaniu umysłowego horyzontu dzieci.

I. M.

KRONIKA.

Dział szkolny na wystawie częstochowskiej.

Wystawa rolnictwa i przemysłu w Częstochowie, otwarta w dniu 5-go sierpnia i od początku aż do dnia dzisiejszego budząca żywe i ogólne zainteresowanie, nie pominęła w swym programie działu pedagogicznego. W każdej naszej wystawie należy wyróżniać dwa żywioły: eksponaty, które zawdzięczamy inicjatywie i staraniom komitetu, oraz eksponaty przygodne wystawców prywatnych. Tak było i tutaj. Sekcja pedagogiczna, na której czele stał dr. Biegański, dała impuls do trzech przedsięwzięć wielce pożytecznych: do statystyki istniejących szkół polskich średnich i zawodowych, do zbioru podręczników szkolnych, oraz do projektu wzorowej ochrony. W wykonaniu pierwszego komitet wydał broszurę Kazimierza Kujawskiego p. t. *Gdzie i czego można się nauczyć?*, z której sprawozdanie damy w następnym zeszycie; drugą pracę wzięła na siebie księgarnia M. Lipskiej (właściwie H. Chylińska) która dała zbiór polskich podręczników szkolnych, po większej części wydanych w ostatnich czasach w Warszawie, jakkolwiek znaleźliśmy tam i galicyjskie np. gieografję Romera. Zbiór ten równie jak i książka Kujawskiego—ma znaczenie głównie inwentarzowe; pozwala zdać sobie sprawę, ile i jakie podręczniki posiadamy do każdego przedmiotu i na każdy stopień nauczania. Szkoda, że pożytecznej tej pracy odrazu nie zadokumentowano czymś trwalszym, nie wydrukowano odpowiedniego katalogu, któryby byłby ważnym przyczynkiem do tak zaniedbanej u nas bibljografji pedagogicznej. O czymś więcej np. o katalogu rozumowanym, któryby prócz tytułu, autora i daty wyda-

nia mieścił krótką ocenę wartości każdej książki, już nie śmiem marzyć. Tyle się już u nas w Związku Nauczycielskim mówiło o tym; przed dwoma laty powstał nawet projekt konkretny wydania takiego katalogu rozumowanego, który miał objąć wszystkie przedmioty nauczania, lecz później sprawę tę pokryło milczenie; teraz podobno sekcja gieograficzna zabiera się do oceny książek ze swej specjalności, a w Galicji przy Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych ma powstać *komisja nieustająca do oceny książek szkolnych*. Widocznie myśl ta wisi w powietrzu, ale czas, aby ze sfer tych zstąpiła na ziemię w postaci czynu realnego. W każdym razie zbiór p. Chylińskiej już jest czymś realnym, więc życzyć należy, aby po wystawie został skatalogowany i złożony do jakiegoś muzeum szkolnego, a tym sposobem ułatwiał dalszą pracę w tym kierunku. Trzecim eksponatem, którego inicjatywa wyszla z łona komitetu, jest *ochrona wzorowa*, urządzona przez p. Radziwiłłowiczową, członka tegoż komitetu i reprezentantkę w nim Związku Nauczycielskiego. Ochrona ta przyciąga każdego widza: jestto jasny, wesoły pokój dla drobnej dziatwy, na środku stół, nizkie krzesełka i ławeczki, zastosowane do wzrostu malców, na oknach doniczki z kwiatami, pielęgnowanemi przez dzieci, pod oknem przyrząd do zabawy piaskiem w dni niepogodne, w jednym rogu umywalnia, w drugim szafka na rzeczy, bibljoteczka ochroniarki, apteczka podręczna; na ścianach półki z okazami do nauki poglądowej, obrazy, rysunki dzieci samodzielne, wreszcie rozkład zajęć w ochronie. Wszystko robi miłe wrażenie, we wszystkim znać rękę specjalistki, można zarzucić tylko, że to wszystko za małe, zbyt minjaturowe, jakby nie przewidywano zwykłych naszych warunków, a przedewszystkim nagromadzenia większej ilości dzieci w ochronie. Niewątpliwie p. Radziwiłłowiczowa dała mniej, niż daćby mogła: gdyby dodała jakieś plany budynku i sal ochrony ze stosownym obliczeniem, mogłaby wskazać praktyczne zastosowanie swego pomysłu; również niektóre zajęcia dzieci można było bardziej poglądowo demonstrować tak, aby zwiedzający wystawę jaśniejszego o nich nabrał pojęcia; słowem zanadto może liczyła na domyślność widzów, gdy u nas sprawa ochron acz popularna tak jest mało znaną jeszcze, że wszystko nawet ludziom wykształconym trzeba objaśniać. W każdym

razie ochrona ta to wielka zasługa p. Radziwiłłowiczowej i prawdziwa ozdoba pawilonu oświatowego na wystawie. Przejdźmy z kolei do eksponatów, w których komitet nie uczestniczył bezpośrednio. I tutaj znów znajdziemy ochrony w dość pokaźnej liczbie przedewszystkim częstochowskie. podzielone na trzy grupy, jako utrzymywane: przez towarzystwo dobroczynności chrześcijańskie, takież towarzystwo żydowskie, oraz przez właścicieli fabryk; dalej fabryczna ochrona w Rakowie pod Cząstochową, ochrona w Nowo-Radomsku, ochrony wiejskie w Pławnie i Kruszynie, utrzymywane przez ks. Różę i Jadwigę Lubomirskie, oraz kilka innych ochron wiejskich, założonych przez Koło Zjednoczonych Ziemianek. Wszystkie one przedstawiły mniej lub bardziej udatne robótki dzieci, trochę rysunków, trochę tablic statystycznych. Przekonywamy się z nich, że sprawa·ochron jest u nas na dobrej drodze: istnieją one już uietylko po większych miastach, ale po małych miasteczkach i wioskach naszych; dzięki temu uboga dziatwa wiejska i robotnicza znajduje przytułek i opiekę w chwili, gdy rodzice jej zajęci poza domem, nie mogą się nią zająć—ale ducha tych zakładów wychowawczych, ich strony pedagogicznej nie poznajemy wcale z tego, co przedstawiono na wystawie. Dalszy ciąg ochrony *sala zajęć dla chłopców*, założona przez ks. Kowalskiego w Częstochowie, znalazła na wystawie spore pomieszczenie; w samym środku pawilonu kulturalnego siedzi za długim stołem kilkunastu chłopców w wieku lat 8 — 12 i w oczach widzów wykonywają różne przedmioty z drzewa, na ścianach wiszą ich wyroby proste, zgrabno a tanie; z drugiej strony takież, a bodaj czy nie ładniejsze wyroby chłopców z sal zajęć we Włocławku, utrzymywanych przez *Zarząd Włocławskiego Towarzystwa wspomagania biednych* wszędzie ta sama idea filantropijna, zainicjowana w Warszawie przez ks. Siemca. Takie sale zajęć prócz nauki robót, slöjdu, a dla chłopców starszych rzemiosła (o ile łączą się z niemi warsztaty) dają często naukę elementarną w połączonej z niemi szkółce, ciepły posiłek w południe dla wszystkich, a mieszkanie dla najuboższych, sierot zupełnych. Są to więc w pewnym względzie zakłady wychowawcze, ale tej strony ich pedagogicznej, równie jak przy ochronach nie uwidoczniono na wystawie. Szkoły elementarne prywatne, jak szkoła p. Rajskiej w Częstochowie,

szkoła fabryczna w Rakowie, szkoła Kędzierskiego w Piotrkowie (2 kiasowa męska) przedstawiły trochę kajetów uczniów (przeważnie rysunki) i pomocy naukowych (mapy), nie okazując w niczym jakiejkolwiek oryginalnej pomysłowości lub dążności postępowych na polu pedagogiki praktycznej w swych kierownikach. Dwa tylko pod tym względem znaleźliśmy wyjątki, ale wyjątki istotnie świetne, przynoszące chlubę współczesnej pedagogice polskiej: szkołę elementarną w Zawierciu i zakład dla dzieci umyslowo upośledzonych, utrzymywany w Warszawie przez gminę ewangielicką. Szkeła w Zawierciu, utrzymywuna przez akcjonarjuszy fabryki „Zawiercie“. to bodaj jedyna u nas w kraju szkoła elementarna, stojąca pod względem urządzeń na poziomie szkół europejskich. Specjalny budynek, wzorowany na szkołach gienewskich, przewiduje nietylko odpowiednią przestrzeń na klasy (szkoła jest sześcio-oddziałowa, lecz z powodu oddziałów równoległych klas jest około 30, w których się mieści około 1000 dzieci) lecz i na wszelkie inne urządzenia, wymagane przez współczesną hygjenę; są tam więc place do zabaw, sale gimnastyczne, kąpiele szkolne, a istnieją one nietylko na papierze, lecz w rzeczywistości—w życiu codziennym wprowadzono tam nadzwyczajną dbałość o wychowanie fizyczne. Co do wychowania umysłowego, to niewątpliwie szkoła musi się naginać do przepisanego z góry programu, ale właściciele jej nie szczędzą też niczego, aby zadanie swe spełniała jak najlepiej: zaopatrują więc skrzętnie we wszelkie pomoce naukowe, dobierają personel lepiej wykwalifikowany i często starają się mu pomóc do osiągnięcia lepszego przygotowania w tym lub owym kierunku np. jedna z nauczycielek była specjalnie wysłaną do Warszawy dla zaznajomienia się z grami ruchowemi w ogrodach im. E. Rau'a; nauczyciele i nauczycielki zbierają się od czasu do czasu na wspólne konferencje na różne tematy pedagogiczne np. w roku zeszłym poruszono w zimie sprawę widowisk, przedstawień dramatycznych dla dzieci, układano wspólnie program pogadanek z nauki o rzeczach i t. p.—słowem, wszędzie widać tę dążność do postępu, do udoskonalenia metod i środków nauczania, którejby mogła pozazdrościć niejedna szkoła średnia. Czym szkoła ta dla dzieci normalnych, tym zakład gminy ewangielickiej dla upośledzonych umysłowo. Niestrudzona a pełna zapału kierowniczka, p. He-

lena Welfle sama udziela objaśnień. Znajdujemy tam wszystkie środki poglądowe, przy których pomocy nieszczęśliwi wychowańcy zakładu dochodzą do pierwszych elementów poznania: do rozróżniania barw, kształtów, ilości; dalej kajety tych dzieci, ilustrujące poglądowo stopniowe ich postępy w piśmie i rachunku; porównywając te zeszyty, można nabrać też pojęcia o różnych stopniach upośledzenia umysłowego, o różnicach zdolności tych dzieci. Przygnębiające wrażenie, wywołane przez obraz tych istot, które nieraz po kilku latach pracy ledwie najelementarniejsze podstawy wiedzy mogą zdobyć, łagodzi nieco widok ich wyrobów, który dowodzi, że w pewnym kierunku np. w pracy ręcznej wiele z tych dzieci może dojść do wielkiego wydoskonalenia — zakład więc daje im możność, a przynajmniej znacznej części, wyrosnąć na pożytecznych członków społeczeństwa. Inne wrażenie pocieszające otrzymujemy, gdy p. Welfle przedstawia nam przyrząd własnego pomysłu, służący do zapoznania dzieci z liczbami większemi od 10-ciu: przyrząd ten ułatwia zrozumienie systemu dziesiętnego, czytania i pisania liczb, co nawet dzieciom normalnym nieraz przychodzi z trudnością, mógłby więc mieć zastosowanie w każdej szkole elementarnej. Naturalnie wartość jego należałoby wypróbować w praktyce, lecz choćby nawet okazała się ona mniejszą, niż nam się wydaje, zawsze uważamy go za objaw pocieszający: dowodzi on, że jednak nie zamarła u nas myśl pedagogiczna, że są u nas nauczyciele, którzy pracują cicho a wytrwale nad udoskonaleniem metod i środków nauczania, którzy nie rzemieślnikami i nie teoretykami, ale twórcami na polu pedagogiki mogą być zwani. Podobne zasługi posiada *Instytut wychowawczy dla dzieci małozdolnych* pp. Lublinerowej i Zylberowej, który znajdujemy w tymże pawilonie. Oba zakłady należałoby zwiedzić — przypatrzyć się im zblizka podczas zajęć, aby nabrać pojęcia o olbrzymiej pracy kierowniczek.

Ze szkół średnich ogólno kształcących stawiły się do apelu głównie częstochowskie, a po części łódzkie. Szkoły męskie i pensje żeńskie przedstawiły się dość jednostronnie: wszędzie widzimy pomoce naukowe (najwięcej ze szkoły Bagieńskiego, zajmującej oddzielny pawilon) trochę tablic statystycznych i fotografji, a przedewszystkim rysunki uczniów i uczenic. Ten ostatni

dział jest w samej rzeczy reprezentowany najobficiej, co sprawozdawca „Nowej Gazety“ uważa za wadę; dla mnie jestto objaw nader ciekawy i znamienny pod względem pedagogicznym: dowodzi on, że nauka rysunków, dawniej traktowana po macoszemu, teraz zdobyła sobie prawo obywatelstwa w programie ogólnego kształcenia, że dawne rysowanie z wzorków wszędzie już zostało zarzucone, a natomiast wchodzi wszędzie do szkoły rysowanie z natury i własne kompozycje uczniów; że rysunek łączy się już w wielu szkołach z malowaniem i modelowaniem, słowem, że na tym polu uczyniliśmy w ostatnich latach postęp olbrzymi. A czyjaż w tym zasługa? Nie programów szkolnych, nie przełożonych, tylko samych nauczycieli rysunku. Jeżeli w Warszawie istnieje już sekcja pedagogiczna przy Towarzystwie artystycznym, oraz sekcja rysunkowa przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, które pracują nad podniesieniem nauki rysunków, jako przedmiotu ogólnie kształcącego, to na prowincji praca taka jest wyłącznym udziałem jednostek — nauczycieli rysynków. To też jury wystawowe przyznało nagrody za przedstawione rysunki nie szkołom lecz pełnym zasług nauczycielom—pp. Chrzanowskiemu i Zarembskiemu. Od szkół ogólnokształcących, przechodzimy do zawodowych. Pogranicze tu, jak wiadomo, stanowią nasze szkoły handlowe, które przygotowanie do zawodu kupieckiego opierają na szerokiej podstawie wykształcenia ogólnego. Z nich wystąpiła tylko właściwie jedna [1]). Szkoła *handlowa kupiectwa Łódzkiego*, pozostająca pod kierunkiem p. Wacława Klossa. Przedstawiła ona nietylko rysunki uczniów, lecz także ćwiczenia w kreśleniu, kartogramy, sporządzone przez nich samodzielnie do gieografji handlowej, wypracowania z arytmetyki handlowej, buchalterji i korespondencji, piękny zielnik samodzielnie zebrany i ułożony przez jednego ucznia, próbki modelowania, które niedawno wprowadzono do programu, a w sprawozdaniu dorocznym za rok szkolny 1908/9 obok ciekawych danych statystycznych czytamy rozprawkę nauczycielki języka polskiego, p. Augustyny Wolanowskiej o wypracowaniach piśmiennych z cie-

[1]) Warszawska *Szkoła Zgromadzenia Kupców* nadesłała tylko trochę fotografji, nie dających o niej dostatecznego pojęcia.

kawemi próbkami stylu uczniów klasy wstępnej i I-ej (jaka szkoda, że na wystawie nie było ich zeszytów). Szkoła ma się przenieść do nowego gmachu, a załączone plany i fotografje świadczą o dbałości, aby posiadła jak najlepsze warunki zdrowotne; tak jak roboty uczniów mogą być dowodem wysokiego poziomu naukowego szkoły, oraz pomyślnego stosowania racjonalnych metod nauczania, pobudzających samodzielność ucznia. Mniejszy zakres a duże znaczenie społeczne ma inna szkoła w Łodzi, a mianowicie: *Szkoła rzemiosł przy Łódzkim Towarzystwie Dobroczynności*, posiadająca: oddział stolarski, ślusarski i tkacki i sposobiąca ubogich chłopców na fachowych rzemieślników, zwalniając ich od terminowania u majstrów. Na wystawie mamy wyroby stolarskie i ślusarskie, te ostatnie szczególniej trwałe i gustowne. Wogóle według wyjaśnienia obecnego na wystawie kierownika, inż. Koźmińskiego, młodzież łódzka najbardziej garnie się do ślusarstwa, do oddziału stolarskiego mniej jest kandydatów, a oddział tkacki w polskim Menczestrze nie miał powodzenia—rodzice wolą nieletnie swe dzieci oddawać odrazu do fabryki, niż kształcić je w szkole. Podobne zadanie ma *żydowska szkoła rzemiosł w Częstochowie*, która przedstawiła wyroby swych uczniów stolarskie i ślusarskie, a przedstawiła je poglądowo, gdyż na samej wystawie jest maszyna do robienia szpilek, która wprawiona w ruch, okazuje widzom, jak się ten przedmiot wytwarza. Ładne wyroby stolarskie i slöjdowe przedstawiła też *warszawska szkoła rzemieślnicza* (niegdyś Kühna), która pod nowym kierownictwem zapowiada się bardzo dobrze. Imponująco wprost przedstawiają się nasze szkoły techniczne W. Piotrowskiego (dawniej Świecimskiego); mechaniczno-techniczna Rotwanda i Wawelberga; widzimy tam usystematyzowane prace uczniów od najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych, co wskazuje stopniowy postęp w robotach warsztatowych, wiele planów samodzielnie pomyślanych i wykonanych, dane statystyczne co do rozwoju szkoły, interesujące dane o życiu uczęszczającej do nich młodzieży, zebrane na podstawie odpowiedniej ankiety. Pouczający a niedawno wydany *Pamiętnik* szkoły Rotwanda i Wawelberga jest bardzo cennym przyczynkiem do historji kształcenia fachowego u nas, stanowiącego już piękną kartę w dziejach naszej pedagogiki.

Poza szkołami różnego stopnia i typu od ochronki

do wyższej szkoły technicznej, wystawa posiada już bardzo mało w dziale pedagogicznym; mamy tu *Uranję*, tak dobrze znaną warszawianom, z ławkami hygjenicznemi i pomocami naukowemi, mamy trochę wydawnictw pedagogicznych Gebethnera i Wolffa, mamy elementarze i wzory kaligraficzne Wocalewskiego, nauczyciela z Łodzi, który już się chlubnie zaznaczył na polu nauczania elementarnego, mamy trochę fotografji i tablic, przedstawiających gimnastykę i inne ćwiczenia fizyczne, mamy wreszcie książkę do nauki języka niemieckiego p. Kummerera, dyrektora Instytutu języków nowożytnych w Łodzi. Na wystawę rolniczo-przemysłową jest to niewątpliwie sporo, ale jako obraz naszej działalności pedagogicznej za mało, stanowczo za mało. Luki, które każdemu wpadają w oczy, są bardzo pouczające: wskazują, jak konieczną byłaby dla poznania naszego dorobku na polu szkolnictwa i wychowania wystawa specjalnie pedagogiczna, więc kończymy życzeniem, aby myśl takiej wystawy, rzucona przed wakacjami na sekcji pedagogicznej Związku, co rychlej przyoblekła konkretne kształty. *A. S.*

Z rozporządzeń inspekcji szkolnej w Łodzi.

W bieżącym roku szkolnym inspektor szkół m. Łodzi wydał dwa rozporządzenia w sprawie nauczania gieografji: jedno, żeby ze szkół elementarnych usunąć mapy z napisami polskiemi, a wprowadzić wyłącznie mapy z tekstem rosyjskim (w tym celu z polecenia inspekcji opracowano nawet mapę gubernji piotrkowskiej z podziałem na powiaty); drugie, że nauczyciele-Żydzi mogą udzielać języka rosyjskiego, gieografji i historji, wydany bowiem w tym względzie okólnik ministra dotyczy tylko Polaków.

Dla naszych maturzystów.

Dowiadujemy się, że trudności, spotykane przez wychowańców szkół prywatnych przy wstępie na uniwersytety galicyjskie, dałyby się łatwo usunąć, gdyby władzom uniwersyteckim przedstawiono *programy szczegółowe* każdej szkoły tak, jak uczyniły już niektóre zakłady naukowe, dające już obecnie prawo wstępu do wszechnic polskich w Krakowie i Lwowie.

Kronika zagraniczna.

Wystawa warsztatów uczniowskich we Lwowie.

W zeszycie kwietniowym naszego pisma (str. 371) daliśmy wzmiankę o urządzonej podczas ferji wielkanocnych wystawie warsztatów, istniejących przy niektórych galicyjskich szkołach średnich. Obecnie do naszej wzmianki możemy dodać garść szczegółów na podstawie obszerniejszego artykułu prof. Antoniego Łukasiewicza (Muzeum, zeszyt majowy, str. 488). Wystawa została urządzona wspólnie przez *Polskie Muzeum Szkolne* i *Ligę Pomocy przemysłowej* i zajęła cztery pokoje wspomnianego muzeum. Znajdowano tam roboty uczniowskie z następujących zakładów naukowych: z gimnazjum I w Przemyślu—wyroby stolarskie ozdobne w stylu zakopiańskim; z warsztatów w Krakowie—wyroby drewniane, stolarskie i tokarskie, metodycznie ułożone od najprostszych do najtrudniejszych, tablice statystyczne i zdjęcia fotograficzne; z gimnazjów w Bochni, Podgórzu, Tarnowie, Przemyślu, Kołomyi i z bursy gimnazjalnej św. Jacka—wyroby introligatorskie zwyczajne i galanteryjne; z warsztatów lwowskich, utrzymywanych przez Ligę Pomocy przemysłowej—wyroby stolarskie, tokarskie, snycerskie i ślusarskie, ze szkół średnich w Tarnopolu—różne wyroby drewniane w stylu zakopiańskim np. rama do obrazów z motywami góralskiemi i krakowskiemi, rączki do ciupag, noże zbójnickie, czerpaki na wodę i t. p.; z gimnazjum w Nowym Targu—roboty stolarskie, snycerskie, oraz wyroby piłeczkowe. Odrębny charakter posiadały preparaty z pracowni przyrodniczej gimnazjum VIII we Lwowie, jako związane bezpośrednio z nauką szkolną. Znajdowano tu między innemi: odlew gipsowy barwny przewodu pokarmowego człowieka, spirometr, przyrząd Riva-Rocci, aparat rotacyjny, modele kwiatów, preparaty anatomiczne zwierząt kręgowych, mięczaków, owadów i robaków (przeważnie formalinowe) systematyczne zbiorki niższych kręgowców; z fizyki: przybory z zakresu elektryczności, jak akumulatory, telegraf bez drutu, przyrząd do galwanoplastyki, tablice Franklina, butelka lejdejska i elektroskop. Wreszcie na tejże wystawie pomieszczono wyroby z rafji,

wiórów, petyku, próby modelowania i t. p. uczennic kursu freblowskiego przy seminarjum żeńskim p. Zofji Strzałkowskiej i ze szkoły p Czarnowskiej we Lwowie. W czasie wystawy urządzono d. 18-go kwietnia r. b zjazd kierowników warsztatowych z całego kraju. Zjazd ten obradował pod przewodnictwem dr. Ludmiła Germana nad następującemi sprawami: 1) czy instytucja warsztatów jest potrzebną; a) ze stanowiska pedągogiki, b) ekonomji? 2) Gdzie należy zakładać warsztaty? 3) Sposób zakładania warsztatów; 4) Czy warsztaty należy otwierać w budynku szkolnym, czy poza jego obrębem? 5) Komu należy powierzać kierownictwo warsztatów? 6) Urządzenie techniczne warsztatów (narzędzia, maszyny). 7) Potrzeba ułożenia stosownego podręcznika, stworzenia literatury przemysłowej polskiej i opracowania polskiego słownictwa przemysłowego; 8) Sposób zdobywania środków materjalnych na cele warsztatów. Obecni postanowili sprawę zakładania warsztatów uczniowskich popierać wszelkiemi siłami, dążyć do tego, aby znajdowały się one przy każdej szkole pod kierownictwem fachowo wykształconych nauczycieli, opracować odpowiedni podręcznik polski, w nauce zastosować metodę, odpowiadającą indywidualności młodzieży polskiej; w organizacji samych warsztatów podniesiono myśl wybierania zarządów z grona samych uczniów. Wreszcie zjazd zorganizował się w *Związek warsztatów młodzieży szkół średnich w Galicji*. Prezesem nowej a pożytecznej instytucji wybrano dr. Germana, zastępcą peezesa p. Józefa Olszewskiego, dyrektora Ligi Pomocy Przemysłowej, a sekretarzem prof. Antoniego Łukasiewicza.

Praca kobiet polskich pod zaborem niemieckim.

W dniu 7-ym lutego r. b. w Poznaniu odbył się zjazd delegowanych stowarzyszeń kobiecych. Na zjeździe tym postanowiono założyć „Zjednoczenie Towarzystw kobiecych oświatowych polskich na Rzeszę niemiecką.“ Celem nowej organizacji jest popieranie ruchu oświatowego wśród kobiet, rozpoczęła ona już wydawanie swego organu p. t. *Zjednoczenie*. Przewodniczącą obrano p. A. Słomińską, sekretarką—p. Helenę Rzepecką, skarbniczką—p. Helenę Kolską.

Bibljografja pedagogiczna.

Uwaga: Z zeszytem dzisiejszym redakcja „Nowych Torów“ postanowiła podawać książki, które pod jej adresem nadchodzą, w układzie bardziej systematycznym, stanowiącym *bibljografję pedagogiczną* z podziałem według treści; książki zaś z literatury ogólnej podawać w dalszym ciągu tylko, jako nadesłane do redakcji. Wprowadzając tę zmianę gwoli korzyści wszystkich, pragnących sobie zdać sprawę z ruchu na polu naszej literatury pedagogicznej, upraszamy wszystkich wydawców i autorów o nadsyłanie nam swych wydawnictw; to tylko jedno bowiem pozwoli nam dział ten prowadzić dokładnie i sumiennie.

Redakcja.

Podręczniki szkolne.

Borowiecka i Stattlerówna. Początki gieometrji, przykłady i ćwiczenia praktyczne. Część I i II. Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa.

St. Okołowiczówna i H. Orsza. Nasze czytanki. Książeczka pierwsza. Jesień. Książeczka druga. Zima. Warszawa-Kraków, 1909. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Wydania klasyków, mogące służyć do użytku szkolnego.

Józef Bohdan Zaleski. Wybór poezji, ułożył J. Kallenbach. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Słowacki. Horsztyński. Beatrix Cenci. Złota czaszka. Bibljoteka powszechna. Wydaw. Idzikowskiego.

J. Cezar. Pamiętniki o wojnie gallickiej; rozdz. I—XIII, XXV i XXVI. Przekłady klasyków rzymskich, opr. L. S.

Wirgiljusz. Eneida.

W. Hugo. Hernani. Drame en cinq actes. avec explications et vocabulaire franç polonais (Bibliothéque des écoles). Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa.

Książki dla dzieci i młodzieży.

Warnkówna. Wśród Skogów Szwecji i fjordów Norwegji z 75 rysunkami. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Podarunek dla dziatwy katolickiej. Kalisz. Wyd. Szczepankiewicza.

Cecylja Niewiadomska. Legiendy, podania i obrazki historyczne (Bibljoteka dla młodzieży szkolnej. Nr 102—106). Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Protokuł posiedzenia ogólnego

Warszawskiego Oddziału P. Z. N. dnia 5 Czerwca 1909 r.

Posiedzenie zostało otwarte o godz. $8^1/_2$ wieczorem przez prezesa Zarządu p. St. Kalinowskiego, który powołał na sekretarkę p. Czaplicką, na asesorów: pp. Jakubowskiego i Drogoszewskiego.

Po zatwierdzeniu porządku dziennego p. Wóycicki odczytał sprawozdanie Zarządu Głównego i zarazem Zarządu Oddziału, jako podawane do wiadomości Ogólnego Zebrania. Następnie odczytali sprawozdania: sekcji pedagogicznej—p. A. Szycówna; języka polskiego i gieograficznej—p. Wóycicki; sprawozdanie komisji rozjemczej—p. Wóycicki; sprawozdanie finansowe (bilans)—p. Grodecki. Bilans ma być zatwierdzony przez Zjazd i następnie ogłoszony.

Po krótkiej dyskusji nad stanem finansowym Związku przewodniczący przedstawił potrzebę obrania przez Zebranie Ogólne składu Komisji rozjemczej. W dyskusji nad tym projektem wyłożone zostały zasady działalności komisji i ustalony jej stosunek do Zarządu, poczym w głosowaniu przyjętą została propozycja Zarządu co do wybrania 3 członków stałej Komisji rozjemczej.

W rezultacie zarządzonych podczas przerwy wyborów wybrano do Zarządu pp.: Kalinowskiego, Feldbluma,

Grodeckiego i Wóycickiego. Do Komisji rozjemczej pp.: Drogoszewskiego, Łaganowskiego i Okulicza. W rezultacie wyborów na delegatów zjazdowych powołani zostali pp.: Kalinowski, Grodecki, Wóycicki, Szycówna, Drogoszewski, Jan Kreczmar, Krynicki, Czaplicka, Feldblum i Jakubowski.

Następnie dyskutowano sprawę zlania funduszu szkoły bezpłatnej, istniejącego przy Związku i nie mającego perspektywy realnej, z funduszem im. Wyspiańskiego pod nazwą tego ostatniego, przeznaczając odsetki od tego funduszu na zapomogi i stypendja dla dzieci po nauczycielach. W rezultacie dyskusji zatwierdzono wniosek Zarządu, że fundusz stypendjalny im. Wyspiańskiego jest konieczny i że opracowanie jego statutu powierzyć należy Zarządowi. W kwestji wniosku, czy wolno przeznaczyć na ten fundusz zasoby, zbierane pierwotnie na inny cel, po pewnej dyskusji uchwalono zatwierdzić przelanie funduszu średniej szkoły bezpłatnej na fundusz stypendjalny im. Wyspiańskiego z podaniem tego do wiadomości publicznej. Wniosek p. Sempołowskiej, aby nie ograniczać korzystania z funduszu tylko do dzieci po nauczycielach w głosowaniu upadł. Wniosek omówienia sposobów technicznych pomnożenia funduszu Wyspiańskiego upada również jako przekazany Zarządowi.

Po otwarciu dyskusji nad projektem założenia Kasy pożyczkowo-oszczędnościowej na zasadach odmiennych od istniejącej Kasy nauczycielskiej, przewodniczący zapytuje, czy zebranie upoważnia Zarząd do opracowania tego projektu. Zebrani nie tylko akceptują wniosek, ale upoważniają Zarząd do zwołania nadzwyczajnego Zebrania celem wprowadzenia kasy w życie, jak tylko statut jej będzie gotów.

Czwarty wniosek Zarządu co do postawienia biura pośrednictwa pracy na stopie oficjalnej w połącze-

niu z opłatą na rzecz Związku za pośrednictwo przyjęto bez dyskusji.

Piąty wniosek co do powiększenia bibljoteki Związku przez nabycie okazyjnie czytelni na warunkach ulgowych z gwarancją wypłacalności, daną przez szereg członków, załatwiono tak, iż postanowiono polecić Zarządowi, aby ze względu na pewne wątpliwości co do opłacania się tej sprawy rozważył ją ponownie i na jesieni poddał dyskusji w sekcjach połączonych.

Następnie rozważono wnioski członków:

1) p. Szycówny, dotyczący regulaminu bibljoteki—postanowiono regulamin taki opracować i wywiesić w biurze Związku;

2) p. Pieczynisa, dotyczący zaprotestowania przeciwko odmowie kardynała Puzyny w sprawie umieszczenia zwłok Słowackiego na Wawelu.

Na wniosek p. Kalinowskiego uchwalono, aby Zarząd zredagował protest, ogłosił go w pismach i przesłał Komitetowi do sprowadzenia zwłok Słowackiego;

3) p. Feldbluma kwestjonującego racjonalność dawania Nowych Torów bezpłatnie członkom wobec kosztowności pisma. Wniosek został przez wnioskodawcę cofnięty wobec propozycji rozważenia go w Zarządzie i w sekcjach połączonych;

4) p. Micińskiej, krytykujący technikę rozsyłania Nowych Torów — skierowany do administracji pisma;

5) p. Drogoszewskiego co do nadania zebraniom sekcji połączonych charakteru wolnych obrad—przekazany Zarządowi;

6) p. Brodzkiego co do kontroli nad wydawnictwami Związku—przekazany Zarządowi.

Po ogłoszeniu rezultatu wyborów o godzinie $11^3/_4$ posiedzenie zamknięto.

Protokuł Zjazdu delegatów oddziałów Związku.

Dnia 13-go Czerwca 1909 r. odbył się doroczny Zjazd delegatów Związku, w którym wzięli udział następujący delegaci: Czaplicka, Drogoszewski, Feldblum, Grodecki, Jakubowski, Kalinowski, Jan Kreczmar, Krynicki, Szycówna, Wóycicki. Na przewodniczącego wybrano S. Kalinowskiego, na sekretarza J. Grodeckiego, asesorami byli Drogoszewski i Krynicki. Po odczytaniu i przyjęciu protokułu z poprzedniego Zjazdu, odczytano sprawozdanie doroczne Zarządu Głównego, oraz bilans—ten ostatni przekazano do zatwierdzenia komisji rewizyjnej. Obrady dotyczyły głownie niedoboru Nowych Torów, który zdecydowano pokryć z funduszu wydawniczego. Na wniosek Jana Kreczmara postanowiono powołać do życia komisję dochodów niestałych, nadto energiczniej rozpowszechniać wydawnictwa Związku przez ogłoszenia i oddawanie ich na skład główny ruchliwszym firmom księgarskim. P. Feldblum zaproponował napisać odezwę, wzywającą do popierania Nowych Torów przez zapomogi stałe. Następnie odczytano sprawozdanie oddziałów prowincjonalnych: lubelskiego, włocławskiego i suwalskiego. Oddział będziński sprawozdania nie nadesłał, łęczycki zaś postanowiono rozwiązać. Do Zarządu zostali wybrani: Kalinowski, Wóycicki, Perkowska, Grodecki, Feldblum, Krynicki, Machnicka, Lewinowa, Drogoszewski; na zastępców: Rygier, Czaplicka i Jakubowski.

SPRAWOZDANIE

Zarządu Głównego P. Z. N.

za czas od 1/VI 1908 do 1/VI 1909 r.

W ciągu okresu sprawozdawczego Zarząd Główny odbył 16 posiedzeń łącznie z Zarządem Oddziału Warszawskiego.

Zarząd Oddziału Warszawskiego, obrany 30 Maja 1908, rozdzielił pomiędzy siebie czynności jak następuje: p. St. Kalinowski prezes, p. J. Dąbrowska sekretarz, p. M. Machnicka, członek prowadzący biuro Związku, p. J. Grodecki zastępca, pełniący czynności skarbnika. Zgodnie z opinją Zebrania Ogólnego Oddziału Warsz. z dnia 30/V 1908 r. te same osoby weszły następnie z wyborów Zjazdu dnia 14/VI w skład Zarządu Głównego, skutkiem czego oba Zarządy funkcjonowały odtąd w połączeniu.

W Zarządzie Głównym obowiązki prezesa objął p. St. Kalinowski, wice-prezesa p. K. Wóycicki, sekretarza p. J. Dąbrowska, skarbnika p. J. Grodecki. Zastępcami zostali p. W. Jezierski, p. A. Dąbrowski, p. A. Szycówna. Z osób pozostałych p. M. Machnicka była prowadzącą biuro, p. Krynicki, p. Borkowska, p. Moszczeńska i p. Perkowska weszli do Zarządu w charakterze członków zwyczajnych. W składzie powyższym Zarząd funkcjonował przez cały rok z tą tylko różnicą, że z powodu niemożności prowadzenia protokułów posiedzeń przez p. Dąbrowską, zastępował ją w tej czynności zrazu p. Krynicki, a następnie zaproszono do tej czynności p. M. Czaplicką.

Wszystkie sprawy Związku i Zarządu Głównego grupowały się w ciągu okresu sprawozdawczego około kwestji następujących:

1) Stosunki ogólno-związkowe, Oddziały i sprawozdania.

2) Wystąpienia nazewnątrz; stosunki ze Stowarzyszeniem N. P i t. d.

3) Sprawy sądowo honorowe.
4) Działalność Sekcji.
6) Wydawnictwa.
7) Pośrednictwo pracy.
8) Bibljoteka.
9) Fundusz Imienia Wyspiańskiego.
10) Sprawy finansowe.

1) Stosunki ogólno-związkowe w roku sprawozdawczym, jak i poprzednim, pozostawiały wiele do życzenia. Zarząd z ubolewaniem stwierdza fakt, że większość członków w Oddziale Warszawskim pozostawała dla spraw Związku obojętną, sporo zaś osób, pozostając członkami Związku nominalnie, przenosiło swoją działalność do innych stowarzyszeń. Wskutek obojętności i oziębłości członków na sprawy Związku, bardzo poważne usiłowania Zarządu często były obracane w niwecz. Zarząd z przykrością stwierdzić musi fakt, że w dalszym ciągu niema w Związku tego, czym on być powinien, t. j. ściślejszego zespolenia członków pomiędzy sobą, ich współdziałania ku wspólnym celom. Oddziały Związku starym trybem długi czas nie dawały znaku życia i dopiero po energicznym wezwaniu Zarządu nadesłały opublikowane w lutowym N-rze Nowych Torów sprawozdania. Okazało się przytym, że Oddział Łęczycki nie istnieje, Oddział zaś Będziński przyobiecał sprawozdanie na później. Sprawozdania Oddziałów poszczególnych znajdują się przy końcu niniejszego. Sprawozdanie Oddziału Warszawskiego włącza się do sprawozdania Zarządu Głównego.

2) Wystąpienia P. Z. N. nazewnątrz polegały: 1) na ogłoszeniu komunikatu Zarządu Głównego z powodu interpelacji, przyjętej przez Zebranie Ogólne 30/V a dotyczącej działalności dyrektora Warszawskiej Szkoły Handlowej kupców. Wraz z ogłoszeniem tej interpelacji sprawa została wyczerpaną, pociągając za sobą jedynie wystąpienie p. W. Jezierskiego z komitetu redakcyjnego N. Torów, jako przeciwnego ogłaszaniu komunikatu ze względów zasadniczych; 3) na chwilowym nawiązaniu stosunków ze St. N. P. z powodu projektu połączenia Nowych Torów z byłemi Sprawami Szkolnemi, oraz korespondencji Zarządów obu instytucji w sprawie sprawozdania rocznego Stowarzyszenia. Zarząd Stowarzyszenia ogłosił w swym sprawozdaniu rocznym w „Wychowaniu“ długi ustęp, dotyczący stosunków ze Związkiem. W komunikacie tym Zarząd Stowarzyszenia czyni szereg zarzutów Związkowi, wkładając nań odpowiiedzialność za rozdwojenie w nauczycielstwie polskim. Zarząd Związku zmuszony tym został do przesłania sprostowania do tegoż „Wychowania,“ które nie zostało wydrukowane, skutkiem czego sprawa pozostaje nieskończoną. W innym wypadku Zarząd zetknął się ze St. N. P. z powodu zwrócenia się Zarządu St. z propozycją udziału w pracy nad utworzeniem muzeum przyrodniczego. Po za tym Zarząd komunikował się z Wydziałem T. N. S. W. w sprawie udziału delegatów Związku w kongresach międzynarodowych hygjeny szkolnej. Kwestja powstała z inicjatywy T. N. S. W. Na delegatów obrano p. Moszczeńską, Szycównę i p. Kalinowskiego.

3) Ponieważ sprawy natury sądowo-rozjemczej, jak zaznaczono w ubiegłym sprawozdaniu rocznym, zaprzątały zbytnio bez potrzeby posiedzenia Zarządu, nowoobrany Zarząd z początkiem roku szkolnego i z chwilą

nastręczenia się spraw sądowo-rozjemczych powołał do życia specjalną komisję sądową. Z ramienia Zarządu brał w niej udział Wiceprezes Związku p. K. Wóycicki, na członków zaś komisji zaproszeni zostali pp. Drogoszewski, Łaganowski i Okulicz. W składzie powyższym Komisja rozpatrzyła szereg spraw. W ciągu okresu sprawozdawczego opracowano też stosunek komisji do Zarządu i odwrotnie w punktach następujących: 1) Wszystkie sprawy i zażalenia powinny być skierowywane na piśmie pod adresem Zarządu. 2) Zarząd skierowywa je bez rozpatrywania do komisji. 3) Zarząd akceptuje i podpisuje bez rozpatrywania orzeczenia komisji. 4) Orzeczenia komisji, zaakceptowane przez Zarząd, są bezapelacyjne i ostateczne. 5) Stronom wydaje się kopje orzeczeń z podpisami sędziów i Zarządu na żądanie.

Mniemając, że taki tryb postępowania w sprawach rozjemczo-honorowych jest zupełnie zadawalającym, Zarząd sądzi, że jednak na przyszłość sędziowie Związkowi wychodzić powinni z wyborów nie Zarządu ale Ogólnego Zebrania z wyjątkiem Wiceprezesa, który należeć powinien do składu komisji sądowej z urzędu. Dlatego spodziewając się przychylnego w tej sprawie stanowiska zebrania, Zarząd proponuje obiór trzech sędziów.

4) Stosownie do postanowienia zebrania ogólnego z d. 30/5 1908 r. Zarząd z początkiem roku szkolnego przystąpił do zorganizowania miesięcznych zebrań połączonych sekcji. Zebrań takich w ciągu roku odbyło się pięć, a mianowicie 5/XII 1908 r. referowali pp.: A. Sliwiński „O Mochnackim i Lubeckim" i St. Kalinowski „Nauczyciel a filozofja", 16/1 1909 ref. p. Stołyhwo „Teorja Ameghiny o pochodzeniu człowieka" i M. Feldblum „O najdawniejszych początkach arytmetyki"—20/II ref. pp. Bielecki „Stan obecny atomistyki

chemicznej" i p. W. Jezierski „Apologja klasycyzmu" przez prof. Zielińskiego: 20/III p. Drogoszewski „O Krasińskim" i p. Krzywicki „O typach antropologicznych" i 22/V p. Pożaryski „Materja i energja" i p. Szycówna „Psychologja doświadczalna a pedagogika doświadczalna". Frekwencja tych posiedzeń wynosiła średnio ponad 50 osób, przyczym odznaczały się one znacznym ożywieniem. Wobec wskazanej frekwencji Zarząd nie uważał za potrzebne korzystać z upoważnienia do wynajmu na te zebrania specjalnej sali i urządzał je w lokalu własnym wyłącznie dla członków. Pewne opóźnienie w rozpoczęciu tych zebrań po wakacjach r. 1908 tłumaczyć należy warunkami natury technicznej.

5) Sekcje P. Z. N. a właściwie Oddziału Warszawskiego wykazywały działalność nierówną. Jedne z nich, jak sekcja przyrodnicza, języków obcych, historyczna i matematyczna przez cały rok nie dawały znaku życia; inne, jak pedagogiczna, wskazywały działalność energiczną i inicjatywę; trzecie wreszcie, jak języka polskiego i gieograficzna, pracowały normalnie. Ostatnia z nich odbywała posiedzenia łącznie z takąż Sekcją St. N. P. Sprawozdania z działalności Sekcji były zamieszczane w N. Torach w miarę nadsyłania przez sekretarzy; należy zaznaczyć, że systematycznie dawała sprawozdania tylko sekcja pedagogiczna. Z różnych powodów natury wewnętrznej Zarząd nie mógł wykonać zamiaru przywrócenia do życia obumarłych sekcji, a głównym z nich był brak ludzi chętnych do poświęcenia czasu i energji na przewodniczenie sekcjom i na kierowanie ich pracami, bez czego sekcje zwykle szybko ulegają rozpadowi.

6) Sprawa wydawnictw Związku, jako jednej z najważniejszych stron jego działalności, osiągnęła w okresie sprawozdawczym znaczny rozwój, tak w sen-

sie zdobycia środków materjalnych, jak pod względem wydania szeregu prac. Na pierwszym miejscu postawić należy oczywiście wydawnictwo Nowych Torów, które zgodnie z postanowieniem Zebrania Ogólnego dawane były bezpłatnie członkom Oddziału Warszawskiego. Postanowienie dawania N T. członkom innych Oddziałów za $^1/_4$ składki członkowskiej pozostało nie wykonalnym wobec odrzucenia przez Oddziały tej propozycji Zjazdu jako dla siebie niekorzystnej. Tylko Suwalski Oddział zaprenumerował w I-ym półroczu 1909 r. na zasadach wskazanych 8 egzemplarzy. Pomimo to rozsyłanie N. T. członkom wypłacalnym bezpłatnie stało się dużym krokiem naprzód w życiu Związku, gdyż dało mu naprawdę organ. Nie jest bowiem organem Towarzystwa pismo, które choć jest przezeń wydawane, nie jest czytane przez jego członków. Z tego powodu Zarząd jest zdania, że należy zachować zasadę dawania N. T. członkom bezpłatnie i na rok przyszły pomimo niepomyślnych wyników finansowych pisma. Przyznać należy, że niestety prenumerata pisma nie wzrasta, jakby oczekiwać należało. Co gorsza, okazuje się, że skład prenumeratorów jest 1) bardzo zmienny— po roku lub półtora wielu prenumeratorów odpada a przychodzą nowi; 2) w dużym stopniu niewypłacalny, skutkiem czego najmniej ryzykowne obliczenia nieraz zawodzą, a prenumeraty wydobyć niepodobna. Sprawozdanie finansowe wskazuje znaczny niedobór pokryty z rozporządzalnych funduszów Związku. Niedobór ten ciąży jednak bardzo silnie na stanie finansowym Związku.

Wydawnictwa Związku, zapoczątkowane już w roku poprzednim, czynione były wyłącznie na koszt specjalnego funduszu wydawniczego, zebranego z ofiar i zapomóg w wysokości 2285 rb. Koszt wydawnictw do

I/VI 1909 r. wyniósł 1630 kop. 46, z czego znaczna część pozostaje dotąd niepokrytą.

Wydane zostały:

1) Prądy w nauczaniu języka ojczystego kosztem 1140 rb. 24 kop.

2) Metodyka gieografji W. Nałkowskiego kosztem 183 rb. 13 kop.

3) Metodyka botaniki d-ra J. Trzebińskiego kosztem 156 rb. 50 kop.

4) Metodyka przyrodoznawstwa elem. B. Dyakowskiego kosztem 126 rb. 54 kop.

Ofiary i zapomogi na fundusz wydawniczy złożyli:

1) p. Goldfeder na botanikę Trzebińskiego rb.	150
2) p. Gebethnerówna	50
3) bezimiennie	25
4) p. A. Dziewulska i p. J. Natanson. . .	2000
5) Kasa Mianowskiego na wyd. met. Dyakow.	60
Razem rb.	2285

W dalszym ciągu Zarząd projektuje prowadzić wydawnictwo Prac Metodycznych, zużywając na nowe książki pozostały kapitał i pieniądze, wpływające ze sprzedaży. Obecnie w druku znajduje się metodyka Historji p. M. Dubrowskiego. Wobec pomnażania się wydawnictw i związanej z tym pracy administracyjnej, Zarząd widzi potrzebę wyznaczenia ze swego łona na przyszłość specjalnego administratora wydawnictw, ponieważ sprawa ta wymaga szczególnej pieczy i umiejętności, lub oddania wydawnictw w całości na skład księgarzowi.

7) Jedną z ważniejszych czynności. spełnianych przez biuro Związku, jest pośrednictwo pracy nauczycielskiej, które stale odbiera wiele czasu urzędnikowi biura. W roku sprawozdawczym obsadzono sporo posad zarówno w szkołach jak prywatnie przytym zupełnie bezinteresownie.

8) Bibljoteka Związku wzrastała w ciągu bieżącego roku wyłącznie z ofiar i książek, nadsyłanych przez Wydawców do Związku lub do N. Torów. Wszelkie usiłowania Zarządu, skierowane do uporządkowania bibljoteki przy pomocy członków, bez konieczności wydawania na to szczupłych funduszów Związku, nie zostały uwieńczone powodzeniem. Praca dwuch osób, które ofiarowały się skatalogować bibljotekę, została przerwana zbiegiem okoliczności natury osobistej, od Związku ani pomienionych osób niezależnych. Zarząd widzi się zmuszonym prace te przekazać nowemu Zarządowi. W ostatnich czasach powstał w Zarządzie projekt nabycia, urządzenia i utrzymywania przy Związku wypożyczalni większej. Jeżeli ta sprawa będzie doprowadzoną do skutku, to koniecznym się stanie wybranie dla tej czytelni odpowiedzialnego Zarządu i odpowiedniego urzędnika. Wtenczas obecna bibljoteka Związku musiałaby zostać wcieloną do czytelni ogólnej. W r. b. z bibljoteki Związkowej korzystało 78 osób.

9) Sprawa funduszu im. Wyspiańskiego, zainicjowanego ze składek z powodu śmierci poety, złożonych w roku ub., pomimo usiłowań Zarządu nie uwieńczyła się pożądanym skutkiem. Zarząd miał zamiar powiększyć ten fundusz i postawić na należytym przez to gruncie, urządzając parę przedstawień dochodowych, ale niepowodzenie materjalne tych poczynań sprawiło, że fundusz im. Wyspiańskiego wzrósł w ciągu roku bardzo nieznacznie. Rozwinięcie tej sprawy jest więc wciąż zadaniem przyszłości.

Sekcja pedagogiczna

(Sprawozdanie za czas od 1 września 1908 roku do 1 czerwca 1909 r.).

Sekcja pedagogiczna w okresie sprawozdawczym odbyła 16 zebrań. Zebrania te wypełnione były częścią referatami oryginalnemi lub sprawozdawczemi, częścią dyskusją nad różnemi kwestjami wychowawczemi. Referaty w porządku chronologicznym były następujące:

1) Aniela Szycówna. Programy szkół szwajcarskich.

2) Marja Laskowiczówna. Szkoła w Chailly.

3) Władysława Weychertówna. Solidarność dziecięca.

4) Stefanja Sempołowska. Sprawozdanie z kongresu wychowania moralnego w Londynie.

5) Aniela Szycówna. Sprawozdanie z książek: *Józefa Lewickiego: Nowe szkoły* i *Karoliny Masson: Wychowanie domowe.*

6) Jaśkiewicz. O setlementach.

7) H. Cumftówna, M. Laskowiczówna i A. Szycówna (referat zbiorowy). Sprawa indywidualności w oświetleniu nowych dzieł pedagogicznych.

8) Dr. Margulies. Szkoła i życie.

9) R. Centnerszwerowa. Kary i nagrody w szkole.

10) E. Lublinerowa. O nauczaniu arytmetyki.

11) Michał Rzymowski. O samokształceniu.

12) Marja Laskowiczówna. O twórczości dziecięcej.

Zebrania dyskusyjne (bez referatów) poświęcono następującym sprawom:

1) Rozpatrzenie programu projektowanego Polskiego Kongresu pedagogicznego we Lwowie.

2) Przeciążenie młodzieży (na 2. posiedzeniach).

3) Akcja przeciwalkoholiczna wśród młodzieży.

4) Stosunek sekcji pedagogicznej do Zarządu i sposoby ożywienia sekcji.

W związku z powyzszemi tematami sekcja podjęła, a w części wykonała następujące uchwały:

1) Uwagi co do Kongresu pedagogicznego przesłano jego organizatorom do Lwowa.

2) W sprawie przeciążenia młodzieży postanowiono poprzeć i rozpowszechnić kwestjonarjusz, ułożony przez p. Jana Kreczmera. Komisja z 3 osób: p. A. Drogoszewskiego, J. Kreczmara i A. Szycówny postanowiła zaraz na początku roku szkolnego 1909/10 ułożyć i rozesłać odpowiednią odezwę do przełożonych szkół w Warszawie, prosząc o wypełnienie kwestjonarjusza.

3) W sprawie akcji przeciwalkoholicznej sekcja wyraziła swe stanowisko w trzech punktach: a) młodzieży należy zalecać bezwzględną wstrzemięźliwość; b) na wycieczkach i wszelkich uroczystościach szkolnych alkohol winien być wykluczony; c) pożądane jest utworzenie kółka nauczycieli abstynentów.

4) Przedstawiony sobie przez p. Marguliesa program wystawy pedagogicznej sekcja postanowiła dokładnie przejrzeć i opracować, a następnie w skończonej formie przesłać Zarządowi Związku.

5) Sekcja najgoręcej zaprotestowała przeciwko rozpowszechnieniu wśród młodzieży niezdrowej literatury w rodzaju Sherloka Holmesa.

6) Dla uczczenia niespożytych zasług zmarłego w roku zeszłym Kazimierza Promyka sekcja zainicjowała odczyt dla młodzieży odpowiedniej treści. Odczyt ten wygłosiła w d. 29 maja p. Stefanja Sempołowska. Całkowity dochód przeznaczono na pomnik Promyka.

Dla podniesienia wykształcenia pedagogicznego swych członków, sekcja na własny koszt prenumerowała trzy pisma: 1) Säemann: 2) Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 3) L'éducateur moderne, które od Nowego Roku 1909 zamieniono na École renovée.

Do sekcji pedagogicznej było zapisanych 60 osób, na posiedzeniach bywało jednak stale tylko 20 — 30 członków.

Przewodnicząca
Aniela Szycówna.

Sekcja języka i literatury polskiej.

Sprawozdanie za rok 1908/9.

Sekcja języka i literatury polskiej liczyła w roku sprawozdawczym członków 40. Posiedzeń odbyło się 15, na których bywało osob 9 — 20. Posiedzenia podzielono na 2 rodzaje: *dyskusyjne*, na których omawianą być miała metodyka literatury i języka w zakresie szkolnym—i *odczytowe* z referatami członków. Posiedzenia dyskusyjne jednak wzbudziły zbyt małe zainteresowanie i dlatego wkrótce zostały przerwane. Postanowiono też zająć się sprawą ujednostajnienia pisowni w szkołach i w tym celu wybrano delegatów do komisji, złożonej z przedstawicieli Sekcji języka polskiego P. Zw. N. i St. N. P. Komisja ta ogłosiła sprawozdanie z prac swych w zeszycie lutowym i majowym „Wychowania.“ oraz marcowym i sierpniowym Nowych Torów.

Referaty, wygłaszane na posiedzeniach, dotyczyły wykładu języka polskiego i literatury. Referaty na posiedzeniach sekcji wygłosili pp.:

1. *T. Benni.* „Głosownia w Gramatyce Steina i Zawilińskiego.“

2. *St. Szober*: „Szkic metodyki języka polskiego."
3. *St. Szober*: „O znaczeniu kształcącym wykładu języka ojczystego."
4. *St. Słoński*: „Sprawozdanie z t. VI Prac Filologicznych."
5. *St. Słoński*: „Gramatyka polska prof. Pilata."
6. *St. Słoński*: „Szkic wymowy polskiej."
7. *Laskowiczówna*: „O czytaniu domowym."
8. *K. Wóycicki*: „O Mickiewiczu."
9. *K. Wóycicki*: „O Słowackim."
10. *A. Drogoszewski*: „Wykład Beniowskiego."
11. *A. Drogoszewski*: „Wykład III Cz. Dziadów."
12. *A. Drogoszewski*: „O Kordjanie."
13. *Lewinowa*: „Studjum Flacha o Wyspiańskim."

Prócz tego na jednym posiedzeniu p. Świecimski przedstawił zeszyt do ćwiczeń gramatycznych, oraz na dwuch posiedzeniach p. Weychertówna przedstawiła program stylistyki.

Przewodniczący
St. Słoński.

Sekcja gieograficzna.

Sprawozdanie za r. 1908/9.

Sekcja gieograficzna P. Z. N. pracowała łącznie z odnośną sekcją St. N. P.

Na wrześniowym wstępnym posiedzeniu sekcji gieogr. P. Z. N. podjęto myśl ułożenia cyklu odczytów popularnych z gieografji na użytek „Uniwersytetu dla Wszystkich". Sekcja połączona odbyła 8 posiedzeń naukowych, na których wygłaszali referaty członkowie St. N. P., P. Z. N. i osoby zaproszone, a mianowicie:

p. L. Krzywicki mówił na temai „Metody badań nad drogami szerzenia się wpływów kultury“ (ilustrowane na przykładzie Afryki).

P. Stołyhwo: „Najnowsze poglądy na pochodzenie ras ludzkich.“

P. A. Nałkowska (czł. P. Ż. N.) przedstawiła plan pogadanek gieograficznych, do których tematu dostarczają wycieczki i spacery np. Ogród Saski.

Dr. fil. J. Baranowski przedstawił traktat dr. Kochla „O metodzie i celach nauki gieografji.“

P. Sosnowski (czł. St. N. P.) mówił „O zmianach klimatu“ na podstawie danych, zaczerpniętych z organu Ros. Tow. Gieogr. „Ziemlewiedienie“ za r. 1908.

P. Skup (czł. St. N. P.) ocenił 8 polskich podręczników gieologji.

P. Kudelski (czł. St. N. P.) opowiedział wrażenia z podróży po Belgji, Holandji i Francji Półn.

P. Kulwieć (czł. St. N. P.) mówił o Podolu na podstawie odbytej wycieczki przyrodniczo-gieograficznej.

P. Gorczyński: „O klimacie Sudanu Wschodniego i Egiptu.“

Sekcja podjęła nadto pracę w kierunku rozesłania i opracowania kwestjonarjusza A. Nałkowskiej i P. Sosnowskiego i wyłoniła komisję do ułożenia wyczerpującego katalogu rozumowanego książek gieograficznych w najszerszym zakresie.

Każdy referat wywoływał ożywioną dyskusję. Osób bywało średnio do 30.

Przewodniczącą Sekcji była

A. Nałkowska.

Zastępczynią

M. Czaplicka.

Sprawozdanie Komisji Rozjemczej P. Z. N.

za rok 1908/9.

Komisja Rozjemcza P. Z. N., obrana przez Zarząd P. Ż. N. 17-go września 1908 r. a składająca się z czterech członków, pp.: Drogoszewskiego, Łaganowskiego, Okulicza, Wóycickiego, rozpoczęła swoją działalność w miesiącu wrześniu i odbyła 12 posiedzeń. Spraw Komisja otrzymała od Zarządu cztery; z tych jedna została nierozstrzygnięta z powodu wyjazdu strony interesowanej. Sprawy rozważane były natury moralnej i materjalnej.

Sprawozdania Oddziałów prowincjonalnych.

Oddział *Lubelski* liczy 27 członków.

Zebrania członków odbywają się co miesiąc, Zarząd zbiera się w miarę potrzeby.

Urządzane są zebrania odczytowe, dyskusyjne, towarzyskie oraz przedstawienia teatralne zapomogowe. Obecnie Oddział przeprowadza rozpatrywanie i wybór podręczników szkolnych.

Oddział *Suwalski* liczy 19 członków.

W ciągu półrocza zbierano się 3 razy.

Działalność Oddziału polegała głównie na powiększaniu bibljoteki.

Oddział prenumeruje 9 egz. Nowych Torów, 1 egz. Muzeum, 1 egz. Wychowania.

Stan kasy od Stycznia do Czerwca:

wydatkowano rb. 60 kop. 75

wpłynęło . . „ 57 „ $17^1/_2$

deficyt rb. 3 kop. $57^1/_2$

Z lat ubiegłych pozostało w kasie rb. 67 kop. —

na pokrycie deficytu . . . . . . „ 3 „ $57^1/_2$

Pozostaje w kasie . . rb. 63 kop. $42^1/_2$

Pożyczek udzielono 5 razy na sumę rb. 85.

Oddział Włocławski.

Działalność Oddziału w 1-ym półroczu zaznaczyła się tylko tym, że rozesłano około 100 kwestjonarjuszy do okolicznych kolegów w celu zebrania szczegółowych wiadomości o szkołach Ziemi Kujawskiej i zaprenumerowano 8 egz. Nowych Torów.

Oddział Łęczycki zamknięty.

Oddział Będziński sprawozdania nie nadesłał.

BILANS

Polskiego Związku Nauczycielskiego.

za czas od 1 czerwca 1908 r. do 1 czerwca 1909 r.

Stan czynny.

1.	Rk.	kasy . .	204.46
2.	„	II T. P. O.	543.60
3.	„	ruchomości	213.75
4.	„	bibljoteki.	37.41
5.	„	Now. Tor. (niedobór).	1451.37
6.	„	wydawn.	1410.30
7.	„	przekazowy B. H.	850.—
			4710.89

Stan bierny.

8.	Rk.	wykładów i kursów.	92.95
9.	„	szkoły bezpłatnej .	543.60
10.	„	fund. Wyspiańskiego . . .	54.90
11.	„	ogól. fund. wydawn. .	2244.10
12.	„	niewypłac. honor. N. T.	574.03
13.	„	niew. sumy za wydawn.	848.85
14.	„	przechodnie	52.65
15.	„	fund. obrotowego .	299.81
			4710.89

Objaśnienia do bilansu.

Stan czynny.

1. Rk. kasy: pozostałość na 1/IV 1908 r..	Rb. 159.31	
wpłynęło w okresie sprawozdawczym	„ 7813.07	
Pozostaje w dniu 1/VI 1900		Rb. 204.46
Do przeniesienia		Rb. 204.46

		Z przeniesienia	Rb. 204.46
2. Rk. II Tow. Poż. oszcz. pozostałość		Rb. 517.—	
5½% towarzystwa		„ 26.60	
Pozostaje			Rb. 543.60
3. Rk. ruchomości: pozostałość na 1/VI 1908		Rb. 219.78	
wydano na zakupy		„ 47.40	
		267.18	
20% amortyzacji		53.43	
Pozostaje na I/VI 1908			Rb. 213.75
4. Rk. bibljoteki: pozostałość .		Rb. 26.—	
wydatkowano		„ 11.46	
Pozostaje na 1/VI 1909			„ 37.41
5. Rk. Nowych Torów. Pozostałość na 1/IV 1908	R. 133.85		
Wpłynęło z prenum.	„ 1952.12		
z nieodeb. honorar.	„ 135.15		
		Rb. 2221.12	
a że koszty wydawn. wyniosły		„ 3672.49	
pozostaje niedobór			Rb. 1451.37
(Suma ta obejmuje niewypłacone honorarja w sumie 574.03, patrz stan bierny Nr 12).			
6. Rk. wydawnictw.			
a) Program języka polskiego odbito egz. 300.			
Pozostaje egz. za		Rb. 18.43	
b) Prądy w nauczaniu jęz. ojczystego: odbito egz. 1500.			
Pozostaje egz. za		„ 973.96	
c) Metodyka gieografji: odbito egz. 1000.			
Pozostaje egz. za		„ 149.35	
d) Metodyka botaniki: odbito 1000 egz.			
Pozostaje egz. za		„ 146.44	
Do przeniesienia		Rb. 1288.18	2450.59

Z przeniesienia Rb. 1288.18 2450.59

e) Metodyka przyrodoznawstwa: odbito 1000 egz.
Pozostaje egz. za Rb. 122.12

Pozostałość rachunku na 1/VI 1909 . . . . Rb. 1410.30

7. Rk. przekazowy B. H.: wniesiono . . . . Rb. 1350.—
podniesiono . . . . . „ 500.—
Pozostaje na 1/VI 1909 r. „ 850.—

Ogólna suma stanu czynnego Rb. 4710.89

Stan bierny.

8. Rk. wykładów i kursów:
pozostało w 1/VI 1908 r. . . . . . . Rb. 176.50
wpłynęło w okresie sprawozdawczym . „ 731.70
Rb. 908.20
wydatki na urządzenie wyniosły . . . „ 815.25
Pozostaje na 1/IV 1909 r. . Rb. 92.95

9. Rk. szkoły bezpłatnej. Pozostałość 1/VI 1908 . . . . Rb. 517.—
$5^1/_2$% . . . . „ 26.60
Pozostaje na 1/VI 1909. Rb. 543.60

10. Rk. fund. Wyspiańskiego. Pozostałość . . . . Rb. 37.—
wpływy . . . . „ 17.90
Pozostaje na 1/VI 1909 Rb. 54.90

11. Rk. ogólny funduszu wydawniczego: wpłynęło w okresie sprawozdawczym . . . . Rb. 2285.—
wydatkowano. . . . . . . „ 40.90
Pozostaje na 1/VI 1909 Rb. 2244.10

Do przeniesienia Rb. 2935.55

Z przeniesienia Rb. 2935.55

12. Rk. niewypłaconych honorarjów Nowych Torów. . . . . Rb. 574.03

(Suma ta mieści się w ogólnej sumie niedoboru wydawnictwa; patrz Stan czynny Nr 5).

13. Rk. sum niewypłaconych za wydawnictwa . . . . Rb. 848.85

(Suma ta mieści się w ogólnej wartości wydawnictw, patrz Stan czynny Nr 6).

14. R-ki przechodnie: pozostaje na 1/IV 52.65

15. Rk. fund. obrotowego:

Pozostawało na 1/IV 1908	604.21
wpisowe i składki . .	1172.35
% ze sprzedaży komisowej.	22.50
% od Oddziałów . .	30.—
% od lokaty	4.46
Razem. . .	Rb. 1833.52

Wydatkowano: na amortyzacją ruchom. Rb. 53.43

na lokal . .	579.95
„ druki. .	39.62
„ pensje .	591.—
„ telefon .	69.20
„ opał . .	54.80
na drobne wydatki.	127.51
„ koszty zebrań .	13.30
„ utrzymanie lokalu	4.20
	Rb. 1480.28

Razem . . . . Rb. 1533.71

Pozostaje na 1/VI 1909 r. Rb. 299.81

Ogólna suma stanu biernego wynosi Rb. 4710.89

OGŁOSZENIA.

Uwaga: Za treść tego działu redakcja nie jest odpowiedzialną.